

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Министерство образования и науки Пермского края  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»



**Пермский  
Педагогический**

Пермский государственный  
Гуманитарно-педагогический  
университет

## Открытый мир: объединяем усилия

Материалы V Всероссийской  
научно-практической конференции  
(19 ноября 2021 г., г. Пермь, Россия)

Пермь  
ПГГПУ  
2021

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Министерство образования и науки Пермского края  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»



**Пермский  
Педагогический**

Пермский государственный  
Гуманитарно-педагогический  
университет

## **Открытый мир: объединяем усилия**

Материалы V Всероссийской  
научно-практической конференции  
(19 ноября 2021 г., г. Пермь, Россия)

Пермь  
ПГГПУ  
2021

УДК 376

ББК Ч 45

О 833

**Открытый мир: объединяем усилия : матер. V Всерос. науч.-практич. конф. (19 ноября 2021 г., г. Пермь, Россия) [Электронный ресурс] / ред. кол. : О.Р. Ворошнина, Л.В. Коломийченко ; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2021. – 380 с. – 15 Mb – 1 электрон. опт. диск (CD-R); 12 см. – Систем. требования: ПК, процессор Intel(R) Celeron(R) и выше, частота 2.80 ГГц, монитор SuperVGA 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 978-5-907459-35-9**

Сборник включает материалы, отражающие широкий спектр проблем дошкольного и общего образования, сопровождения, 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), преподавателей вузов, аспирантов, соискателей, магистрантов, руководителей и практических работников системы дошкольного, общего и дополнительного образования и комплексной абилитации и 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 376

ББК Ч 45

**Редакционная коллегия:**

зав. кафедрой специальной педагогики и психологии О.Р. Ворошнина;  
зав. кафедрой дошкольной педагогики и психологии Л.В. Коломийченко

Издается по решению редакционно-издательского совета  
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

ISBN 978-5-90745935-9

© ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2021

## СОДЕРЖАНИЕ

Авилова Т.Н. КУКЛОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ ЭМОЦИЯМИ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ).....	11
Антипова Н.А. ЗАНЯТИЯ ПО ПРОГРАММИРОВАНИЮ С ДЕТЬМИ С ОВЗ.....	16
Анфалова В.В., Бурдина В.Г. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ И РОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРИМЕНЕНИЯ НЕЙРОДИНАМИЧЕСКОГО ПОДХОДА К РИТМИЗАЦИИ РЕЧИ..	18
Ахметшина Е.В. ОРГАНИЗАЦИЯ СЛУЖБЫ РАННЕЙ ПОМОЩИ В ГКБОУ «ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА-ИНТЕРНАТ ПЕРМСКОГО КРАЯ» ДОШКОЛЬНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ.....	22
Байгильдина В.В., Елецкая О.В. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗОРФОГРАФИЕЙ В СИСТЕМЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ.....	26
Белоброва Д.Н., Лестова Н.Л. ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННО-ПРЕДМЕТНОГО КОМПОНЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ГРУППЫ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В МАДОУ «ДЕТСКИЙ САД № 28».....	32
Белова Е.Д. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ КУБИКИ «ПОЙМИ МЕНЯ» ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ФУНКЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	36
Белых К.К., Микляева Н.В. МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА: ПРОТИВОРЕЧИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ.....	39
Береснева Н.А. СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТМНР СТАРШИХ КЛАССОВ.....	41
Буреева С.А., Елецкая О.В. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ПРЕДПОСЫЛОК К ОВЛАДЕНИЮ НАВЫКОМ ПИСЬМА ПО ПРАВИЛАМ ОРФОГРАФИИ У ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	46
Бурматова О.В. РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ООО.....	51
Бушмелева К.А., Филатова И.А. КОММУНИКАТИВНАЯ ГРАМОТНОСТЬ СЕМЬИ КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ.....	55
Бушуева Г.Д. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ЗПР СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	57

Волкова Н.В. СИНКВЕЙН КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОСТИ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ.....	61
Ворошнина О.Р., Гаврилова Е.В., Прозументик О.В. СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ОВЗ, КАК ОДНА ИЗ ФУНКЦИЙ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА.....	64
Бокова Е.Ю., Ворошнина О.Р. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИГРОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ СЕНСОРНЫЕ НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ, ВКЛЮЧАЯ ТЯЖЕЛЫЕ МНОЖЕСТВЕННЫЕ НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ.....	70
Гагарина Е.В., Гагарина О.В. МЕТОД ПРОЕКТОВ ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С РОДИТЕЛЯМИ И ДЕТЬМИ С ОВЗ.....	75
Ганьжина С.В., Зак Г.Г. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	77
Гатина О.И., Томилова Н.В. ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОУ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	79
Глотова Н.Г., Обросов И.Ф. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ 3–4 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ СО СКАЗКОЙ.....	81
Гостева М.А., Будрина М.Г. ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТАРШИХ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТА «ВЕСТИ ЗА СОБОЙ».....	84
Грачева Е.В. РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЁНКА В ОБЩЕСТВЕ.....	90
Гудкова Е.Ю., Батманова В.Л. СОЗДАНИЕ МУЛЬТФИЛЬМОВ КАК СРЕДСТВО ВСЕСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ...	93
Гусева А.Ю., Гусев А.В. СТИМУЛИРОВАНИЕ ЭГОЦЕНТРИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	95
Догодаева Т.Н. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТЫ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧЕВОГО СЛУХА И ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ УСТНОЙ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	98

Долматова Н.С., Семеновых А.А. АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ПОКОЛЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ И КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	104
Дресвянкина И.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРИЗ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	107
Дубра В.В., Елецкая О.В. РАЗВИТИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	111
Дударева Л.В. КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩЕЕ УСПЕШНОЕ ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ, НА ДОМУ.....	114
Еговцева И.В., Ахмерова И.Ю. ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА И ЗРЕНИЯ.....	119
Егорова Т.М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТИРОВКИ И ОСНОВ СОЦИАЛЬНОЙ ЖИЗНИ КАК ИИНОВАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ.....	123
Жукова А.В. ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ НЕЙРОГИМНАСТИКИ НА УРОКАХ АФК У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.....	128
Жуланова Е.В. ВОЗМОЖНОСТИ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ ДЛЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ.....	132
Зинченко Е.Д., Никандрова Т.С. ВОЛОНТЁРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ПРОФОРИЕНТАЦИИ БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ И УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	135
Зуева Л.Е. Хотинец В.Ю. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ..	140
Игнатьева Н.В., Пономарева Е.А. ПРЕДМЕТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПРОЕКТЫ В ОБЛАСТИ МАТЕМАТИКИ КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ КОМПОНЕНТ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	143
Имайкина М.Р., Аристов Е.В ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ.....	146

Казанцева А.Д., Токаева Т.Э. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ЛЕГО-КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЁГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ СРЕДСТВАМИ ИГРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ.....	149
Каримова Ю.Б. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ИНТЕРАКТИВНОГО ОБОРУДОВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОВЗ.....	154
Касаева Ю.П., Хохрякова Ю.М. ПРОБЛЕМА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКОМУ КОНСТРУИРОВАНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	156
Каткова И.А., Кожевникова А.С. ЗНАЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В КОРРЕКЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С РАС.....	161
Кожина Т.Н, Лапина О.В., Старкова Т.А. РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР «ОРИЕНТИР» КАК СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	164
Козлова О.С., Красносельских Е.В. ПРАКТИКА КОУЧИНГА В РАБОТЕ С СЕМЬЯМИ, ИМЕЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ОВЗ.....	168
Коротаева О.В. ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ К ОВЛАДЕНИЮ ГРАФИКОЙ ПИСЬМА В УСЛОВИЯХ ДОО.....	172
Костицина О.А., ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	175
Краль Ю.В. ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ РАЗРАБОТКЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ЗАНЯТИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТНР.	179
Краснова С.Л., Шадрин Н.Н. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И СЕМЬИ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ.....	182
Кубрак Л.В. РАЗРАБОТКА И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ СОВМЕСТНОГО ТВОРЧЕСКОГО ПРОЕКТА «ТРОПА ЗДОРОВЬЯ.....	184
Кузнецова И.В. СОЗДАНИЕ ОФТАЛЬМОЭРГОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	185
Левченко Е.С., Ромусик М.Н. ВЛИЯНИЕ ОТНОШЕНИЯ ОБЩЕСТВА НА ПРОЦЕСС СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ..	189
Лях М.А. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС.....	193
Маракулина Г.А. СЕМЕЙНЫЙ КЛУБ РОДИТЕЛЕЙ КАК СПОСОБ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ, НАПРАВЛЕННЫЙ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ И РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	197

Мардамшина Д.В., Овчинникова А.А. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ОБУЧЕНИЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ.....	199
Маркова М.В., Симакова А.Ф. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФОРМА СОТРУДНИЧЕСТВА ДОУ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ...	202
Мерзликина А.А., Назаркина Ю.В., Никандрова Т.С. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ СЕНСОРНЫХ ИГР В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЫ .....	206
Мехоношина В.В. РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР КАК ФОРМА ОКАЗАНИЯ ПОМОЩИ ПЕДАГОГАМ КАРАГАЙСКОГО ОКРУГА ПО ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ОВЗ.....	210
Мишина А.А. ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕБЕ КАК «Я», ОСОЗНАНИЕ ОБЩНОСТИ И РАЗЛИЧИЙ ОТ ДРУГИХ.....	214
Мухаматрахимова В.Ю. ПОВЫШЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ..	216
Мухачева Н.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ (ЗАКОННЫМИ ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ) ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО НАСТРОЯ НА АДЕКВАТНЫЙ ВЫБОР ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ДЛЯ РЕБЕНКА С ОВЗ.....	219
Мухина А.В., Лекомцева М.Н. ДВЕРИ В СКАЗКУ, ИЛИ МУЛЬТИПЛИКАЦИЯ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА.....	222
Неволина О.Ю., Рудич А.В. КОНСУЛЬТАЦИОННЫЙ ЦЕНТР «ПЕЛИКАН» ГОРОДА ПЕРМИ КАК НОВАЯ ФОРМА ОКАЗАНИЯ ПОМОЩИ РОДИТЕЛЯМ (ЗАКОННЫМ ПРЕДСТАВИТЕЛЯМ) ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, НЕ ПОСЕЩАЮЩИХ ДОШКОЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ.....	224
Никифорова Е.С. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ОКАЗАНИЮ РАННЕЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИХ СЕМЬЯМ...	226
Ниязова А.А., Коротовских Т.В., Боброва А.А. СОДЕЙСТВИЕ ТРУДОУСТРОЙСТВУ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК КОМПОНЕНТ ПРОГРАММЫ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ВУЗА.....	231
Новикова И.А., Цыганкова А.В. СОПРОВОЖДЕНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЕТЕЙ С ОВЗ МЕТОДАМИ КИНЕЗИОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	236
Носкова Н.Ю., Плотникова И.В. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МБОУ «ВСШИ».....	238



Панкратова Е.В. ТЕХНОЛОГИИ ПРОЦЕССОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ГЛУБОКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ.....	241
Паршакова Т.Б. ДОБРОВОЛЬЧЕСТВО КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ С ОВЗ.....	244
Пашкова А.М., Герасимова О.И. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ПРИ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....	246
Петрова Е.Г. РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ СИСТЕМЫ РАЗНОУРОВНЕВЫХ РАБОТ И ЗАДАНИЙ КАК ОСНОВА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ.....	250
Попова С.Н. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ).....	254
Пьянкова А.В. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ: ПРИНЦИПЫ И НАПРАВЛЕНИЯ.....	256
Ромусик М.Н. ЗНАЧЕНИЕ ЭХОЛАЛИЙ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	261
Рубахина Е.А. КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАЦИОННЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ.....	264
Рюмина Ю.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	268
Савченко Е.Е., Аюпова Е.Е. СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ТОНКИХ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫХ ДВИЖЕНИЙ ПАЛЬЦЕВ РУК У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	273
Сайфуллина А.А., Русинова Н.С. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЯМИ ДЕТЕЙ С ОВЗ.....	276
Сафронова Е.Ю. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	280
Силаева Л.А., Елецкая О.В. РАЗВИТИЕ ЧУВСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ДРУГИХ ЛЮДЕЙ И ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ВЫРАЗИТЬ СОБСТВЕННОЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ПРИ ПОМОЩИ ПАРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В СИСТЕМЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ...	284

Ворошникова О.Р., Сливницына А.Л. РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	288
Софронова И.В., Лестова Н.Л. ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ И ОЦЕНКА ИХ СФОРМИРОВАННОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГОДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	293
Старостина М.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ ИГР И ЛОГОПЕСЕНОК ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	296
Стерлингова С.П. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	302
Прозументик О.В., Стерляжникова А.С. К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИЗОТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ И КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ «РЕБЁНОК-РОДИТЕЛЬ».....	305
Сусллова Л.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ.....	307
Сысоева А.С. ИГРОПРАКТИКА КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОВЗ.....	309
Сычева А.В. Ильина И.Ю. РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ НА МУЗЫКУ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ СЛУШАНИЯ МУЗЫКИ.....	312
Сыщикова А.В., Баталова О.Н., Левашова Н.Б. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДИК В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ГРУППАХ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ И С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ДОУ.....	315
Тиунова Н.Г. ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ.....	320
Токаева Т.Э. К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЦИФРОВЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ.....	323
Ункенфуг Е.В., Семеновых А.М. ИГРОВЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОСНОВНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ....	328
Федорова Е.А. ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ЧЕРЕЗ ВНЕУРОЧНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.....	331

Федорова Т.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА РАЗВИВАЮЩЕЙ ИГРЫ «ЛАБИРИНТ».....	334
Фролова Е.В., Хохрякова Ю.М. ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ГРАФИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ 3–5 ЛЕТ.....	337
Чалова А.В., Фуртаева О.М. ИНТЕРАКТИВНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ЗПР..	343
Хазиева Н.М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ.....	346
Чернышева И.Н. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ВКЛЮЧЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТМНР В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ШКОЛЫ.....	349
Чигинцева И.В., Каракулова Е.В. ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ).....	354
Чинных Д.С. ПИКТОГРАММЫ КАК МЕТОД АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ....	357
Чуйкова И.В. СТУДЕНЧЕСКИЙ ВОЛОНТЕРСКИЙ ОТРЯД КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА.....	361
Шаровьева Е.Н. НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ СОТРУДНИЧЕСТВА КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ.....	366
Шестакова Е.В. МОДЕЛЬ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) МКОУ «С(К)ОШ-И ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ».....	369
Шустова С.А., Набокова Л.А. ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ АССИСТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	374

*Авилова Т.Н.,  
учитель, работающий с детьми ОВЗ  
МАОУ «Фроловская средняя школа «Навигатор»,  
с. Фролы, Пермский район  
[avilovatanya2012@yandex.ru](mailto:avilovatanya2012@yandex.ru)*

## **КУКЛОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ ЭМОЦИЯМИ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)**

**Аннотация.** У обучающихся с УО (интеллектуальными нарушениями) нарушен темп развития, при котором дети, достигшие школьного возраста, продолжают оставаться в кругу дошкольных игровых интересов. Такие дети подвержены страхам, неврозам, остро реагируют на неудачи, отличаются неустойчивым настроением. А ведь детская эмоция такая яркая, очень часто – непредсказуемая и очень глубокая. Дети чаще всего не могут контролировать их. Такие дети часто и подолгу болеют, причем болезни носят психосоматический характер. Обладая знаниями о психофизических особенностях развития данной категории детей, их поведенческих и познавательных особенностях, сложностях адаптации, я как классный руководитель стараюсь особенно внимательно отслеживать эмоциональное состояние обучающихся и организую целенаправленную коррекцию их поведения средствами куклотерапии в течение всего учебного процесса. Мне помогает в этом – кукла. Предлагаю ребенку достать или выбрать в классе любую куклу, выбрать наиболее близкий по его эмоциональному состоянию смайлик и прикрепить кукле лицо. Менять лицо кукле ребенок может столько раз в день, сколько раз меняется его настроение. Благодаря куклотерапии и системной борьбе со своим страхом – у детей развиваются коммуникативные навыки и пространственные представления. прививается эстетическое воспитание ребенку, дающее положительные результаты: эмоции, яркое восприятие жизни средством веселых, ярких, поднимающих настроение кукол. Управление своими эмоциями, тем более положительными средствами куклотерапии – доставляют радость детям с УО. А что может быть важнее психологического здоровья детей? А кто радуется и смеется – тот здоров!

**Ключевые слова:** эмоции, диалог, игра, куклотерапия, саморегуляция, поведение.

Л.С. Выготский сказал о том, что в игре всё может быть всем. Поэтому, опираясь на его положение, мои куклы стали постоянным персонажем в воспитании, обучении и развитии моих учеников.

Работаю в классе, где обучаются дети с легкой УО (интеллектуальными нарушениями). Обучаясь в окружении детей нормы, они могут испытывать разного рода стрессы. Это школьная дезадаптация, отсутствие ощущения безопасности в ученическом коллективе школы и в окружающем мире в целом.

Развитие таких детей чаще всего идет в индивидуальном направлении, и не все дети имеют возможность делать «как надо», делать «как все». Они требуют особого подхода к себе как в школе, так и дома. У обучающихся с УО нарушен темп развития, при котором дети, достигшие школьного возраста, продолжают оставаться в кругу дошкольных игровых интересов. Они отличаются моторной неловкостью, эмоциональной незрелостью, низкой

познавательной активностью. У них снижен объем памяти и внимания, отстает словесно-логическое мышление, в то время как наглядно-образное нарушено меньше. Очень часто значительно отстает от нормы речь, поэтому, интеллектуальные функции формируются с опозданием, не достаточно развиты коммуникативные навыки. Дети с УО подвержены страхам, неврозам, остро реагируют на неудачи, отличаются неустойчивым настроением.

При поступлении в коррекционный класс дети заново проходят адаптационный период уже в более комфортной для них среде. Детский организм начинает перестраиваться в связи с изменением в некотором роде его образа жизни. Вновь прибывшие переживают много различных эмоций: раздражительность, повышенную возбудимость, двигательное беспокойство, неусидчивость, отсутствие опосредованной мотивации. Вместе с тем отмечается живость эмоций: приветливость, доверчивость, оживленность. Такие дети легко переключаются с одного переживания на другое, проявляют несамостоятельность в деятельности, лёгкую внушаемость в поведении и играх, следуют за другими детьми, одноклассниками.

А ведь детская эмоция такая яркая, очень часто – непредсказуемая и очень глубокая. Дети чаще всего не могут контролировать свои эмоции: они шумные, крикливые, подвижные, могут вести себя развязно: дерзить, капризничать. Другие, наоборот, инертны, пассивны, держатся незаметно, плаксивы.

Конечно, не у всех детей адаптация протекает с подобными отклонениями, есть дети, у которых этот процесс сильно затягивается, и на первом году обучения полноценной адаптации в течение всего года так и не происходит. Такие дети часто и подолгу болеют, причем болезни носят психосоматический характер, эти дети составляют группу риска, с точки зрения возникновения школьного невроза. Порой кажется, что ребенок завелся с пол-оборота, но на самом деле клубок из страхов, тревог и огорчений мог копиться в его душе часами, днями и даже месяцами.

Обладая знаниями о психофизических особенностях развития данной категории детей, их поведенческих и познавательных особенностях, сложностях адаптации, я как классный руководитель стараюсь особенно внимательно отслеживать эмоциональное состояние обучающихся и организую целенаправленную коррекцию их поведения средствами куклотерапии в течение всего учебного процесса. Очень важно научить ребенка умению управлять своими эмоциями в учебном процессе и в послеурочное время. Ведь умение управлять эмоциями не приходит человеку само по себе. Мне помогает в этом куклотерапия. Более десяти лет назад открыла для себя и внедрила в учебный процесс уникальное средство – куклотерапию. Куклотерапия – это метод, при котором в качестве основного приема коррекционного воздействия используется кукла. Метод основан на идентификации ребенка с любимым сказочным персонажем, героем мультфильма. Кукла – это не просто игрушка, это – посредник, промежуточный объект для успешного взаимодействия с детьми. Она отражает людей, помогает не потеряться в этом мире, отвлечься от действительности, понимать красоту, доброту, избавиться от страха, позволяет снизить нервнопсихическое напряжение, объединить интересы учителя и ребенка. Поэтому и использую занятия куклотерапией на различных уроках и во внеурочное время, тем самым определяю общую стратегию обучения, воспитания и развития учащихся средствами куклотерапии.

Цель своей работы вижу в выявлении причин нестабильного состояния у детей с УО, обучении способам управления эмоциями, развитии коммуникативных навыков в процессе куклотерапии.

К достижению цели идем через решение следующих задач:

1. Научить детей контролировать и различать свои эмоции;
2. Повышать личностную саморегуляцию;
3. Уметь классифицировать смайлики, выражающие разные эмоции;
3. Научить детей изготовлению кукол из различного вида материалов (из бумаги, ткани, картона и т.д.);
4. Уметь менять лицо кукле в зависимости от смены своего настроения;
5. Уметь излагать свое эмоциональное состояние учителю наедине (выражать эмоции, чувства);
5. Научить правилам деятельности в коллективе.
6. Учить ориентироваться на социально значимые нормы в поведении в классе, в школе, семье, социуме;
7. Развивать речь детей, выражать эмоции, чувства, состояние, движения, сравнивать их с характером персонажа (куклы), которые в обычной жизни по каким-либо причинам ребёнок не может или не позволяет себе проявлять;
8. Разработать диалоги детей с кукольными героями;
9. Обеспечить участие детей в художественной самодеятельности, в постановке кукольных спектаклей средством саморегуляции.

В прошлом году я вела кружок народной куклы «Живуля», в рамках кружка мы мастерили различные куклы. Куклы делали и делаем сами (нынче наш кружок называется «Наши руки не для скуки»): все вместе, сообща мастерим «народных» куколок из подручного материала: ткани, джутовой веревки, бумаги. Не все сразу получается. Учимся кроить, шить одежду, вырезаем из бумаги, клеим. В наряде куклы предлагаю детям обязательно немного использовать красный цвет – цвет солнца, тепла, здоровья, радости. Много положительных эмоций получаем от совместного труда.

Во время беседы с ребенком в течение всего первого года обучения в коррекционном классе объясняю ребенку его чувства, озвучиваю эмоции, учу детей посредством куклы распознавать и выражать эмоции, чувства, состояние, движения, сравнивать их с характером персонажа (куклы). Это все равно, что играть! Ведь у школьника с УО это наиболее ярко проявляется в игровой деятельности. В обычной жизни по каким-либо причинам ребёнок не может выразить свои эмоции. Вступая в учебный диалог с куклой, у детей «горят глаза», появляется осознанная мотивация к познанию нового (каждому хочется быть в главной роли куклы или почувствовать себя в роли актёра-кукловода, участвовать в диалоге или рассказать монолог). Учащиеся оценивают ответы одноклассников, аргументируют свою позицию, дают советы. Дети уверены в поддержке товарища, педагога, родителей, стали чувствовать ответственность за общее дело, появилось желание и возможность приносить радость людям.

Учу ориентироваться на социально значимые нормы в поведении, повышать личностную саморегуляцию благодаря куклам, потому что у детей с УО нарушен темп развития, при котором дети, достигшие школьного возраста, продолжают оставаться в кругу дошкольных игровых интересов.

Отслеживание провожу в урочное и внеурочное время, затем корректирую эмоции (поведение детей) на классных часах и во время индивидуальных бесед следующим образом.

Изготовленную куклу без лица ставлю на стол перед учеником, кладу смайлики, выражающие различные эмоции: радость, гордость, доверие, уверенность, веселье, горе, тревогу, гнев, страх, испуг, стыд и др., так как я не знаю, что ребенок чувствует и какие эмоции испытывает в данный момент. Даже если ребенок осознает, что у него есть сейчас какое-то чувство, ему сложно выразить это словами.

Я предлагаю ребенку достать из рюкзака свою куклу или выбрать любую в классе, выбрать наиболее близкий по его эмоциональному состоянию смайлик и прикрепить кукле лицо. Менять лицо кукле ребенок может столько раз в день, сколько раз меняется его настроение. Например, пришел утром из дома хмурый, невеселый, прикрепил кукле соответствующее лицо. Через пару уроков, получив пятерку, повеселел, забыв о прошлом, и прикрепил кукле «веселое» лицо – смайлик, выражающий радость, забил гол на физкультуре – ликование!

Наблюдаю за изменениями эмоционального состояния детей, фиксирую для себя. После уроков провожу беседу – выясняю причину его эмоционального состояния (хорошее или плохое настроение, почему, прошу объяснить).

В течение года осуществляла наблюдение и фиксировала проявления эмоций у детей всего класса и отдельно у некоторых обучающихся на разных режимных моментах в форме таблицы до и после работы (игры) с куклой. Старалась осуществить анализ зафиксированных в таблице фактов, оценить в целом эмоциональное состояние того или иного ребенка, его управление своими эмоциями, его динамику в ходе всего дня, формулировала и фиксировала выводы: в течение дня ребенок работал над собой, боролся со своими негативными эмоциями, благодаря кукле выходил из любой ситуации с хорошим настроением. Учился рассказывать о своих эмоциях вслух. Кукла позволяла ребёнку открыть в мире взрослых много новых эмоций. Рассуждая о разных волнующих его ситуациях, примеряя различные социальные роли, он учится посредством куклы проявлять положительные чувства и эмоции, которые в обычной жизни по каким-либо причинам ребёнок не может или не позволяет себе проявить.

Занятия куклотерапией в классе положительно сказались на результатах, которые не заставили себя долго ждать. Улучшился психологический климат: дети стали намного спокойнее, работоспособнее, добрее, стали чувствовать себя уютно и спокойно, улучшилось настроение, взаимоотношения стали основываться на взаимной симпатии. Стало устойчиво спокойное эмоциональное состояние. Дети научились активно контактировать со взрослыми, детьми, учителем. Стали более открытыми, полностью доверяют учителю, их стало легко инициировать на участие в различных мероприятиях. Они уверены в том, что учитель является им другом, поддержит во всех положительных начинаниях. Дети стали целеустремленнее, у них улучшилась память, речь. На уроках присутствует позитивный настрой, они испытывают интерес и радость при ознакомлении с окружающим миром, новым учебным материалом.

К концу года сократились пропуски уроков, не было ни одного пропуска урока по неуважительной причине. Имея к обучению особые ограничения, каждый такой ребенок и

весь класс в целом, достиг высоких результатов. Успеваемость по всем предметам составила 100 %; качество обученности по письму и развитию речи, чтению и математике – более 50 %, по труду, ИЗО, музыке 100 %.

Благодаря куклотерапии, и системной борьбе со своим страхом – у детей развиваются коммуникативные навыки и пространственные представления. То, что просит выполнить педагог «выполняет» кукла, или ребенок в образе куклы. Благодаря куклам, дети учатся здороваться и прощаться, оказывать помощь, танцевать, выполняют различные движения влево, вправо, вокруг себя. Укрепляется и развивается мелкая, тонкая моторика: трогая, проглаживая, сворачивая, скручивая ткань, вырезая из бумаги, вытаскивая из палочки, разрезая и связывая нитки, осваивается ребенком все то, с чем он познакомился, чему научился. Расширяется кругозор и прививается эстетическое воспитание ребенку, дающее положительные результаты: эмоции, яркое восприятие жизни средством веселых ярких, поднимающих настроение кукол. Учащиеся берут кукол в руки, ведут диалог от их имени друг с другом, разыгрывая диалог-экспромт, ставят сценки. Совместно создали мини-кукольный театр, поэтому, совместно придумываем и разыгрываем бытовые мини-сценки и выступаем друг перед другом. Эстетическое воспитание учащихся, как правило, начинается с мини-выступлений и спектаклей, кукол и игр. Положительные эмоции, реакции на публичное выступление достигается в процессе систематических репетиций. Социальная адаптированность детей проявляется в участии детей в различных добрых делах и художественной самодеятельности.

–Провели игровую программу «Зайка, войди в круг» для воспитанников детского сада; подготовили и показали спектакль «Рождество» для учащихся начальной школы и педагогов края.

–Приняли участие в школьных фестивалях «Дружба народов» и «Белые журавлики», за выступление имеем сертификаты участников.

–Приняли участие в районном фестивале «Где песня поется, там весело живется», в составе кружка «Живуля», заняли 3 место.

–Приняли участие в краевом конкурсе детей с ОВЗ «Рука в руке» в номинациях вокал и театральная, получили два Диплома 3 степени.

–Приняли участие в Краевом открытом конкурсе учебно-практических работ, получили Диплом 3 степени.

–Приняли участие в 1-ой практической конференции для детей с ОВЗ, получили Диплом 3 степени.

–Приняли участие в Районном конкурсе талантов и творчества в музыкальной, танцевальной и поэтической номинациях, получили три первых места, Дипломы 1 степени.

Безусловно, что для ребёнка с отклонениями в развитии занятия, направленные на формирование его разных видов познавательной деятельности, имеют ещё большее значение, чем для нормально развивающегося ровесника.

Управление своими эмоциями, тем более положительными средствами куклотерапии – доставляют радость детям с УО. А что может быть важнее психологического здоровья детей? А кто радуется и смеется – тот здоров!



Таким образом, управление эмоциями средствами куклотерапии является важным средством формирования познавательных и психических процессов, способствующих полноценному развитию учащегося с УО в классном коллективе.

Свой опыт по данной теме представила:

- на РМО учителей, работающих с детьми с УО;
- на форуме классных руководителей в п. Сарс, Октябрьского района в марте 2018 г.;
- на районном конкурсе педмастерства «Золотое яблоко», заняла 2 место.

Я получаю огромное удовольствие в своей работе с детьми с УО (интеллектуальными нарушениями), испытываю радость за свой труд, который не проходит даром, который возвращается ко мне бумерангом от детей в виде лучистых, открытых, искренних, преданных детских глаз; от родителей в виде слов благодарности и одобрения за воспитание детей.

*Антипова Н.А.,  
коррекционный педагог, учитель начальных классов  
МАОУ «Инженерная школа» г. Перми,  
[batysk@mail.ru](mailto:batysk@mail.ru)*

## **ЗАНЯТИЯ ПО ПРОГРАММИРОВАНИЮ С ДЕТЬМИ С ОВЗ**

**Аннотация.** Уроки программирования учат анализировать, оценивать и выявлять главное, правильно задавать вопросы, что так необходимо для детей с ОВЗ на уроках математики и русского языка.

**Ключевые слова.** Дети с ОВЗ. Уроки компьютерной грамотности. Программирование.

В МАОУ «Инженерная школа» г. Перми есть инклюзивные классы, в которых учатся дети с ОВЗ, это дети с задержкой психического развития. Детей с такими видами нарушений поведения отличают черты эмоционально-волевой незрелости, недостаточное чувство долга, ответственности, волевых установок, выраженных интеллектуальных интересов, отсутствие чувства дистанции. В своей практике с детьми с ОВЗ я использую необычные занятия.

В МАОУ «Инженерная школа» г. Перми организована система дополнительных занятий со специалистами. Я провожу занятия по математике и русскому языку для детей с ОВЗ. В программу этих занятий включены уроки компьютерной грамотности и программирования. Это даёт возможность разностороннего подхода к формированию результатов личностных, предметных, метапредметных.

Обучение программированию детей с ОВЗ имеет большое значение, поскольку такие занятия позволяют узнавать, как устроены программы, приложения и сайты, что помогает им понимать мир информационных технологий.

Программирование также развивает творческое и логическое мышление, комплексный подход к решению поставленной задачи, дисциплине, порядку и внимательности, работе в команде, учит перенимать опыт других.

Идея внедрения элементов программирования появилась после обучения в школе программирования и цифрового творчества ШКОДИМ. Педагогам города было предложено участие в проекте по Scratch-программированию.

На курсах было акцентировано внимание на положительное влияние уроков программирования на детей с ОВЗ. Школа ШКОДИМ даёт возможность каждому ребёнку воплотить свои идеи, учит находить нестандартные решения в разных ситуациях. Уроки программирования учат анализировать, оценивать и выявлять главное, правильно задавать вопросы, что так необходимо для детей с ОВЗ на уроках математики и русского языка.

Таким образом, было пройдено обучение, я стала участником интересного IT-проекта от портала «Шкодим» вместе с обучающимися с ОВЗ. Ребята с удовольствием участвовали в бесплатном обучающем проекте по Scratch-программированию. Выполняя задачи в команде, дети учились распределять задачи и организовывать работу на достижение общей цели, а выполняя индивидуальные проекты, ученики учились отстаивать своё мнение и презентовать результаты своего проекта.

Каждый год ввожу несколько занятий. У некоторых это первый опыт. Но уже у многих опыт в программировании есть, и ученики с удовольствием программируют несложные проекты.

Ребята изучают основы программирования, научились составлять алгоритмы и узнали, что такое проект. Этот курс состоит из занятий, в которых не только занятия и задания, но и игры, весёлые динамические паузы. Каждый ребёнок смог выбрать себе аватар и украсить свою страницу.

Сложные законы программирования и понятия, такие как «алгоритм», «спрайты», «скрипты», «костюмы», «области скриптов», «стили вращения» и многое другое стали для ребят понятными и даже забавными. Обучающимся представилась возможность составлять алгоритмы из заданных блоков. Стало интересным «оживить» своего героя, используя команды редактирования «костюмов спрайта». Каждый ребёнок смог поучаствовать в рейтинге успеха. Родители отметили большой интерес детей к Scratch-программированию. У маленьких программистов горели глаза.

Каждый год проходят заочный и очный туры олимпиады по программированию «Digital Wave». В этой олимпиаде участвуют профессиональные команды. Несмотря на это, ребята с удовольствием принимают в ней участие, чтобы получить бесценный опыт работы с компьютером и предоставить свои первые работы-проекты Scratch-программирования и проявить себя в квесте-викторине по программированию. Может быть, среди них будут Биллы Гейтсы, Ильи Сегаловичи или Евгении Касперские.

Эстафету участия ребята из начальной школы продолжают в 5 классе на уроках информатики. Продолжаем работу с юными программистами нашей школы для успешного участия в олимпиадном движении. Необходимо для мотивации к победе искать интересные решения, увлекательные идеи и новые открытия.

Анфалова В.В.,

учитель-логопед, [veranf@mail.ru](mailto:veranf@mail.ru),

Бурдина В.Г.,

учитель-логопед, [vgburdina@gmail.com](mailto:vgburdina@gmail.com)

МАОУ «Школа-интернат № 4 для обучающихся с ОВЗ» г. Перми

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ И РОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРИМЕНЕНИЯ НЕЙРОДИНАМИЧЕСКОГО ПОДХОДА К РИТМИЗАЦИИ РЕЧИ**

**Аннотация.** В данной статье рассматривается вопрос об использовании нейродинамического подхода к ритмизации речи, описываются формы и методы взаимодействия специалистов и родителей в работе над данной темой.

**Ключевые слова:** междисциплинарное взаимодействие, нейродинамический подход, ритмизация речи, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Ритм – основа всей жизни человека. Он формирует тело и дух, избавляет от физических и психологических комплексов, помогает осознать свои силы и обрести уверенность. Одновременно, ритм является и основой правильного формирования речи и её восприятия. Часто эта способность бывает нарушена у детей с ограниченными возможностями здоровья. У данной категории детей, наряду с речевыми нарушениями, есть проблемы с координацией, общей и мелкой моторикой, восприятием. Такие дети моторно неловки: они не могут играть с мячом, обвести предмет по контуру, т.к. здесь необходимо включать зрительный контроль. Эти дети не слышат ритм, сильную долю, мелодию. Поэтому важно увидеть степень нарушения восприятия и воспроизведения ритма, а затем построить комплексную коррекционную работу по преодолению не только речевых, но и моторных нарушений. Для решения этих задач мы используем кинезиологические приемы, которые помогают нам развивать чувства ритма через определенные двигательные упражнения, к тому же эти упражнения помогают развивать тело, повышать стрессоустойчивость организма, синхронизируют работу полушарий, улучшают мыслительную деятельность, память и внимание, координацию, развивают творческую деятельность. Ребенок овладевает умениями, которые ранее были недоступны ему.

Одним из современных инструментов, который помогает решить эти проблемы является методика Val-A-Vis-X – «Балансировочно-аудиально-визуальные упражнения». Автор Билл Хуберт – учитель начальных классов. В основе методики лежат упражнения, которые выполняются с мячиками или с мешочками, наполненными песком, а некоторые при этом выполняются на балансировочной доске. Все упражнения включают ритмичное переключивание или перебрасывание из руки в руку (свою или партнера) мешочков с песком или особых мячиков. Эти упражнения позволяют улучшить зрительно-моторную координацию, формируют чувство ритма, улучшают межполушарное взаимодействие. Эта методика доказала свою эффективность при работе с детьми с НОДа, при аутизме, ЗПР, черепно-мозговых травмах.

Почему именно эта методика? Конечно же потому, что в основе всех упражнений лежит естественный ритм. Это не звук метронома, не музыкальное сопровождение, а

внутренний ритм, который является естественным и комфортным для человека и который позволяет как можно проще и естественнее выполнять то или иное упражнение, запомнить его на уровне мышечной памяти.

Дальше – это работа глаз, мы учим ребенка ориентироваться в пространстве. Выполняя упражнения, ребенок многократно переводит взгляд и меняет фокусировку зрения по трем основным осям: лево-право, вниз-вверх, ближе-дальше.

Еще одна важная составляющая этих упражнений – дети учатся сотрудничать. Мы работаем в паре или в группе. Здесь принципиально важна синхронность, а значит всем и каждому приходится учиться работать в команде.

Таким образом, занятия по этой методике имеют и психотерапевтическое, и корректирующее действие и способны помочь в решении самых разных проблем. Они развивают навыки концентрации и удержания внимания, учат сотрудничеству, гармоничной работе в команде, помогают повысить самооценку.

Тренировка правильных захватов мячика развивает мелкую моторику и подвижность кисти, выравнивает тонус мышц в руке, благодаря чему ребёнку становится легче писать красивым и аккуратным почерком. Для некоторых категорий детей (например, детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, дошкольниками), необходимо уделить время таким упражнениям как «перекаты мяча». Упражнения выполняются в паре («перекаты из правой руки в левую и наоборот», «передача соседу», «перекрёстные движения»). Далее отрабатываем с детьми основные виды движений с одним мячом («броски вниз и вверх двумя руками», «броски вниз правой – левой рукой», «бросок вверх правой – левой рукой»). Более сложное упражнение «Галочка вниз», когда мы стучим мячом об пол, перебрасывая мяч из правой в левую руку и обратно с использованием разных видов захвата. Именно с отработки перекрёстных упражнений начинается развитие межполушарного взаимодействия. Множественные пересечения срединной линии тела в упражнениях синхронизирует работу правого и левого полушария, стимулирует межполушарное взаимодействие, оптимизирует и улучшает мозговую деятельность в целом. Развитие крупной моторики повышает двигательную активность, развивает координацию, укрепляет опорно-двигательный аппарат. Отслеживание мяча глазами тренирует зрение и зрительное внимание, улучшается навык чтения за счёт расширения зрительного поля.

Для закрепления навыка отработки основных видов движений можно придумать самим или вместе с детьми различные комбинации. Особенно полезны ритмические упражнения в кругу.

Когда ребёнок научится работать с мячом более уверенно, можно выполнять упражнения, накладывая на ритм чистоговорки, а затем стихотворения.

Затем с мячом можно проводить упражнения на развитие фонематического восприятия, автоматизировать и дифференцировать звуки, учить делить слова на слоги.

Каждое упражнение необходимо тщательно отрабатывать, добиваясь правильного выполнения всех составляющих его компонентов и соблюдения условий, от которых зависит чистота выполнения. Такой подход обеспечит ребёнку в дальнейшем успешное освоение более сложных двигательных навыков. Навыки, сформированные в упражнениях с утяжеленными мешочками и мячами, переносятся затем на аналогичные упражнения с другими предметами.

Специалисты считают, что дошкольный и младший школьный возраст наиболее оптимальный период для развития чувства ритма. В этом возрасте у детей более быстро, чем в любое другое время, вырабатываются и закрепляются динамические стереотипы движений. Этап освоения ритмов может занять продолжительное время, поэтому к сотрудничеству необходимо привлечь учителей, воспитателя, психолога, родителей.

Учителю музыки мы рекомендуем уделить особое внимание развитию чувства музыкального ритма и слухо-моторной координации. В совместной работе учителя-логопеда и учителя-музыки используется различный материал для развития чувства ритма: двигательные упражнения, стихи, потешки, игры пальчиковой гимнастики; маршировки; выполнение элементарных танцевальных ритмичных движений под музыку; игра в ударно-шумовом оркестре. Учителю начальных классов – декламировать стихи с определёнными ударениями на сильную долю, ведь стих – это тоже ритмическое произведение; декламировать стихи с хлопками или притопами на сильную и слабую долю поочерёдно. Для учителей и воспитателей мы предлагаем буклеты, рекомендации, картотеки игр и упражнений для проведения динамических пауз. Особое внимание просим уделить упражнениям, где используется речь с движением. Именно такие упражнения являются преобладающим методом развития умения согласовывать речь с движением для учащихся младшего школьного возраста. Для детей это не только увлекательная забава, такие игры помогают им получить простейшие навыки координации речи и движения, развивают чувство ритма.

Такой комплексный подход к заявленной проблеме приносит положительный результат. Работая как одна команда, каждый педагог достигает четко определенные цели и выполняет задачи в области своей дисциплины. Учитель-логопед – центральное звено на данном этапе. Он проводит диагностическое обследование, связывает ребенка с необходимыми специалистами и отслеживает динамику проведенной коррекции.

Чтоб сотрудничество было полным, необходимо включить в коррекционную работу еще одних участников образовательного процесса – родителей. Как показывает практика, родители детей с ОВЗ делятся на две основные группы.

Одни родители легко идут на контакт с педагогами и выступают в работе с ним союзниками и соратниками. Им образно можно дать название «Внимательные родители», они понимают своего сына или дочь и принимают ребёнка таким, каков он есть, уверенно социализируют и адаптируют его для обучения и взаимодействия с окружающими.

Другую группу родителей составляют те родители, которые считают, что с их ребёнком всё нормально. «Это учителя не могут с ним справиться». Они не признают, что у их ребёнка есть особые потребности. Они отказываются обращаться к специалистам. Кроме того, пассивность родителей в наше время может быть вызвана и чисто жизненными обстоятельствами: нехваткой времени, проблемами внутри семьи и т. д. Взаимодействие с такими семьями налаживается медленнее, и теряется драгоценное время. Наладить сотрудничество с такими родителями сложно, но все же удастся.

В наше непростое время, когда родителям закрыт доступ в школу, все общение с родителями, чаще всего, происходит в классных группах социальных сетей. Не будем говорить о плюсах и минусах такого взаимодействия, но такое общение есть, и оно продуктивно.

Сближению с родителями помогает вопрос: «Учитывая, что ваш ребенок делает сейчас, чему бы вы хотели обучить (научить) его в первую очередь?». Для семей, которые воспитывают ребенка с ОВЗ и ребенка с особыми образовательными потребностями, главной целью является максимальное всестороннее развитие ребенка с учетом его возможностей и особых потребностей и соответствующей адаптацией ребенка к социуму. Одно из приоритетных направлений работы с такими детьми – формирование и развитие коммуникативной стороны речи и мыслительных функций.

Дети с ОВЗ и дети с особыми образовательными потребностями представляют очень большую группу с широким спектром речевых нарушений: одни дети «неговорящие», у других – практически норма.

Включение нейродинамического подхода к ритмизации речи в коррекционную работу помогает осуществить индивидуальный подход к каждому ребенку. Он основывается на связи психоэмоционального состояния ребенка с его физическим состоянием. Это позволяет применять упражнения с целью улучшения работы органов дыхания, движения артикуляционного аппарата, формирования двигательных навыков, улучшения координации и моторики, отработки чувства ритма, увеличения словарного запаса, расширения кругозора, духовного развития посредством приобщения к музыке, используя музыкальное сопровождение или включая в работу народные музыкальные инструменты. Абсолютно всем детям нравится играть (а для нас это отработка ритмического рисунка) на деревянных ложках, маракасах, на металлофоне и барабане.

Также с детьми занимается педагог дополнительного образования. На кружковых занятиях она с ребятами делает различные шумовые инструменты своими руками из подручных материалов. Например, маракасы на палочках (контейнеры из-под киндер-сюрпризов, на треть наполненные крупой – рисом, фасолью, горохом); барабанчики (картонные коробочки от сыра с наполнителем – фасолью); стучалки (деревянные ритмо-палочки).

Изготовление шумовых инструментов своими руками – это интересная и приносящая удовольствие работа, которая вызывает у детей особый интерес и желание выполнять упражнения. Чтобы получить еще и эмоциональное удовлетворение, далее использование таких игр трансформируется в музыкальный номер. Выступление записывается и видеоролик отправляется родителям. Также эти шумовые инструменты, наряженные в цветные лоскутки «превращаются» в животных из сказки и используются для постановки кукольных спектаклей.

Хорошо зная особенности каждого ребенка, педагог и логопед подбирают демонстрационный и речевой материал с учетом возможностей ребенка, игры и упражнения, которые ему подойдут по уровню развития. В течение учебного дня на данные игры и упражнения мы отводим несколько минут на первом уроке, чтоб помочь ребенку проснуться и включиться в работу, далее можно использовать во время физкультминуток, в качестве динамической паузы на перемене, где у ребят появляется возможность организовать такую игру, например, в паре или микрогруппе.

Для ребят с особыми образовательными потребностями требуется периодическая смена видов деятельности, такие упражнения и игры хорошо помогают переключать их внимание, отвлекают и нейтрализуют проблемы в поведении.

Далее родителям предлагается в домашних условиях отработать, закрепить ту или иную игру. Когда дети находились в прошлом году на дистанционном обучении, то к нейрогимнастике в некоторых семьях подключались сначала братья и сестры, а потом и вся семья. Сначала это была просьба к родителям поддержать ребенка, а затем путем обратной связи родители сообщали, что задание было выполнено всей семьей. Конечно, это единичные случаи, но, тем не менее, такое было в нашей практике.

Какие увлекательные игры можно предложить родителям в домашних условиях, используя ритмические рисунки? С этой целью нами был разработан буклет, в котором собраны игры и упражнения, которые не требуют подготовки, и не вызывают трудности в исполнении.

Систематические игры и упражнения, основанные на использовании нейродинамического подхода, способствуют появлению звукоподражаний у детей с особыми потребностями. У них улучшается качество речи вне зависимости от вида речевого нарушения. Такие упражнения уравнивают нервно-психические процессы, снижают агрессивные проявления поведения в быту, формируют положительный эмоциональный настрой и помогают детям адаптироваться к условиям внешней среды.

И пусть наши дети все делают не так четко и ритмично, как бы нам этого хотелось, но они двигаются, поют и играют, они получают от этого радость и удовольствие, положительный эмоциональный заряд. Организм открывается добру и красоте. Дети, погруженные в атмосферу радости, становятся более устойчивыми ко многим неожиданным ситуациям, они менее подвержены стрессам и разочарованиям.

*Ахметшина Е.В.,  
педагог-психолог ГКБОУ «Общеобразовательная школа-интернат  
Пермского края» дошкольное отделение г. Перми  
[AkhmetshinaEV@yandex.ru](mailto:AkhmetshinaEV@yandex.ru)*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ СЛУЖБЫ РАННЕЙ ПОМОЩИ В ГКБОУ «ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА-ИНТЕРНАТ ПЕРМСКОГО КРАЯ» ДОШКОЛЬНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ**

**Аннотация.** В статье рассматривается опыт организации службы ранней помощи (далее – СРП) на базе дошкольного отделения (далее – ДО), оказывающей услуги семьям, воспитывающим ребенка с нарушением слуха и зрения раннего возраста. Раскрываются цели, задачи и принципы работы СРП, специфика оказания услуг ранней помощи семьям.

**Ключевые слова:** ранняя помощь, служба ранней помощи, дети с нарушением слуха и зрения, семейно-ориентированный подход, междисциплинарное взаимодействие.

Согласно статистическим данным за последние десятилетия в Российской Федерации наметилась негативная тенденция в динамике показателей психологического и физиологического здоровья детей [4]. Указом Президента Российской Федерации от 29 мая 2017 года № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства» и Распоряжением Правительства Российской Федерации от 23.01.2021 г. № 122-р утвержден план основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027

года. Одним из приоритетных направлений в котором обозначена организация развития системы ранней помощи в регионах и создание условий для оказания доступной и качественной ранней помощи детям, имеющим отклонения в развитии и риск их появления [3]. На основании этих документов и Распоряжения Правительства РФ от 31.08.2016 № 1839-р «Об утверждении Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года» во всех субъектах Российской Федерации, в том числе и Пермском крае, создаются службы ранней помощи, способствующие раннему выявлению отклонений в развитии детей и последующей коррекции первых признаков нарушений развития в раннем возрасте.

Ранняя помощь – это комплекс психолого-педагогических и медико-социальных мер, направленных на развитие детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья или риском их возникновения в целях максимально возможной социализации детей, включающий психолого-педагогическую, информационно-просветительскую, консультативную и методическую помощь их родителям (законным представителям).

Максимально раннее начало комплексного психолого-педагогического сопровождения семьи, которая воспитывает ребенка с нарушениями в развитии, позволяет социализировать детей в среде сверстников, сформировать необходимые жизненные компетенции [1]. Система ранней помощи предотвращает возникновение вторичных нарушений у ребенка, предоставляет возможности для нормализации хода психического развития и позволяет использовать сензитивные периоды в развитии высших психических функций ребенка наиболее эффективно.

Нами проанализирован и систематизирован опыт коллег по созданию СРП в различных субъектах Российской Федерации. СРП на базе нашего ДО функционирует с 2018 года и создана в целях оказания ранней помощи семьям, воспитывающим ребенка с нарушением слуха и зрения в возрасте от 2 месяцев до 3 лет, не посещающего образовательные организации или посещающего образовательную организацию, в которой отсутствуют специалисты сопровождения. С момента организации службы услугу получили десять семей, воспитывающих детей с нарушением слуха и зрения. Сегодня СРП семье, воспитывающей ребенка с нарушением слуха и зрения, существует как самостоятельное направление в образовательном пространстве нашего ДО, как система целенаправленной деятельности, реализующая свои цели и задачи.

Целью деятельности службы ранней помощи ДО является организованная психолого-педагогическая и социальная поддержка семьи, имеющей ребенка с нарушением слуха и зрения, не посещающего образовательное учреждение, подбор адекватных способов взаимодействия с ребенком, его воспитания и обучения, коррекция отклонений в развитии.

Задачи СРП направлены на:

- улучшение взаимодействия с учреждениями образования, здравоохранения и социальной защиты для своевременного выявления и направления детей и их семей, нуждающихся в ранней помощи, в СРП;
- проведение углубленной, первичной и междисциплинарной оценки функционирования ребенка и влияющих на него факторов среды;
- предоставление консультативной помощи родителям (законным представителям);



–разработку индивидуальной программы сопровождения ребенка и семьи (далее – ИПР);

–реализацию ИПР, развитие у родителей компетентности в вопросах обеспечения ухода за ребенком и его оптимального развития, в том числе в вопросах использования слуховых аппаратов, очков, необходимых для мобильности и коммуникации;

–поддержку и сопровождение семьи с целью мобилизации ее ресурсов и обеспечения связей с другими ресурсами в сообществе и их ближайшем окружении;

–поддержку и сопровождение перехода ребенка в группу дошкольной образовательной организации;

–информирование профессионального сообщества и общественности о деятельности Службы, включая просветительскую деятельность в сфере ранней помощи;

СРП ДО планирует и осуществляет свою деятельность, базируясь на принципах:

1. Семейно-центрированной деятельности – специалисты СРП ориентированы на взаимодействие как с ребенком, так и с родителями, с другими членами семьи, людьми из его ближайшего окружения.

2. Междисциплинарного подхода – работа в СРП объединяет специалистов разного профиля, составляющих единую команду и действующих в соответствии с технологиями межпрофессионального взаимодействия.

3. Партнерства – специалисты СРП устанавливают партнерские отношения с ребенком, членами его семьи или людьми из его ближайшего окружения.

4. Оказания услуг ранней помощи в естественной для ребенка среде, означающей максимальное раскрытие возможностей ребенка в естественном для него окружении, в естественной для него обстановке.

Работа специалистов СРП ДО по оказанию услуг ранней помощи семьям, воспитывающим детей с нарушением слуха и зрения, ведется по основным направлениям деятельности: диагностическому направлению, коррекционно-развивающему направлению, консультативному и информационно-просветительскому направлению.

*В диагностическом направлении* осуществляется деятельность по обследованию ребенка, выявлению индивидуально-психологических особенностей ребенка, изучение потребностей и ресурсов семьи, необходимости в ранней помощи; определение и уточнение путей коррекционно-развивающей работы, уточнение зоны ближайшего развития ребенка с нарушением слуха и зрения; определение ведущего специалиста, ведущего за собой междисциплинарную команду. С этой целью нами эффективно используются методики: Я. Шапиро, И. Чистович «Руководство по оценке развития младенцев до 16 месяцев на основе русифицированной шкалы KID», С.-Петербург, 2016 г.; Я. Шапиро, И. Чистович «Руководство по оценке уровня развития детей от 1,2 мес. до 3,6 мес. по русифицированной шкале RCDI-2000», С.-Петербург, 2016 г.; Стребелева Е.А. «Методика психолого-педагогического обследования детей раннего возраста».

*Коррекционно-развивающее направление* обеспечивает разработку и реализацию индивидуальных программ развития в работе с детьми с нарушением слуха и зрения раннего возраста. Работа направлена на создание условий для психического и социального развития ребенка с нарушением слуха и зрения раннего возраста, в процессе специально организованного взаимодействия ребенка с родителями и окружающим миром с поддержкой

специалистов СРП (учителя-логопеда; учителя-дефектолога; тифлопедагога; педагога-психолога; социального педагога; инструктора по адаптивной физической культуре).

Программа развития ребенка раннего возраста разрабатывается, опираясь на данные первичной диагностики и содержит следующие разделы:

1. Целевой раздел. Личные данные ребенка. Психофизиологические характеристики ребенка раннего возраста. Целевые ориентиры в раннем возрасте. Содержание углубленной психолого-педагогической диагностики функциональных особенностей развития ребенка. Цель реализации программы развития. Задачи программы развития. Принципы и подходы к формированию программы.

2. Содержательный раздел. Содержание психолого-педагогической работы с ребенком раннего возраста. Структура игрового сеанса. Циклограмма реализации индивидуальной программы сопровождения ребенка и семьи. Предлагаемый перечень игр и упражнений по разделам.

3. Организационный раздел. Предлагаемый речевой материал. Темы и содержание консультаций с родителями. Планируемый результат освоения ИПР по областям. Форма для оценки эффективности реализации индивидуальной программы сопровождения ребенка и семьи. Перечень литературных источников.

При реализации Программы могут использоваться индивидуальные, групповые, очные и дистанционные формы работы. Реализация ИПР способствует: развитию функционирования ребенка и семьи; развитию общения и речи ребенка; развитию познавательной активности ребенка; развитию у ребенка самообслуживания, бытовых навыков; развитию мобильности ребенка; социализации ребенка.

*Консультативное и информационно-просветительское направление* способствует повышению уровня психолого-педагогической культуры семей, поддержку ресурсного состояния родителей, воспитывающих ребенка с нарушением слуха и зрения. Цель данного направления – активное включение родителей (законных представителей) ребенка раннего возраста в целенаправленный, специальным образом организованный развивающий процесс.

В рамках предоставления услуг ранней помощи специалистами Службы ДО соблюдается определенная последовательность оказания помощи, состоящая из четырех основных этапов, обязательных для предоставления семьям, воспитывающим ребенка с нарушением слуха и зрения: первичный прием; оценочные процедуры для последующей разработки ИПР; разработка, реализация и мониторинг эффективности ИПР, в рамках данного этапа осуществляется консультирование родителей; оказание помощи родителям (законным представителям) по сопровождению перехода ребенка в дошкольную образовательную организацию.

Первостепенным условием оказания услуг ранней помощи специалистами Службы обозначается участие родителей (законных представителей) ребенка на всех этапах программы сопровождения ребенка и семьи. За период существования СРП специалистами Службы осуществлен переход от модели взаимодействия «ребенок – специалист» к модели взаимодействия «специалист – семья и ребенок». Разворачивание отношений с родителями (законными представителями) на основе партнерства, играет уникальную роль в жизни особой семьи. Специалисты СРП учат родителей, как научить ребенка новым навыкам, необходимым ему каждый день. Для ребенка раннего возраста самые близкие люди становятся основными учителями – семья учится удовлетворять особые образовательные

потребности своего ребенка. Именно такой способ взаимодействия с семьей выбран специалистами СРП ДО как наиболее эффективный и продуктивный при оказании ранней комплексной помощи детям с нарушением слуха и зрения и их семьям.

За время работы СРП в ДО специалистами Службы накоплен новый командный опыт взаимодействия. В системе ранней помощи ДО помощь семье оказывает не каждый специалист в отдельности, а команда специалистов, разделяющих принципы ранней помощи, обладающих знаниями технологий ранней помощи. Это «команда для ребенка», когда специалисты вместе с родителями обсуждают, как улучшить функционирование ребенка в естественной для ребенка повседневной жизни, помочь освоить новые необходимые навыки, получить опыт общения. И это междисциплинарная команда, где тесное взаимодействие членов команды обеспечивает большую согласованность, делает процесс планирования оказания услуг ранней помощи более эффективным и конкретным.

Таким образом, анализируя наш опыт по организации СРП в ДО можно отметить, что в результате работы Службы нам удалось добиться стойких положительных результатов:

- разработана эффективная модель комплексной психолого-педагогической помощи детям раннего возраста с нарушением слуха и зрения в ДО;
- повысилась профессиональная компетентность специалистов СРП;
- сложилась эффективная система взаимодействия специалистов Службы с родителями (законными представителями);
- качественно повысился уровень жизни семей, воспитывающих детей с нарушением слуха и зрения, наметилось улучшение социального самочувствия и психологического климата в таких семьях;
- увеличилось число детей раннего возраста с нарушением слуха и зрения, своевременно получившим комплексную раннюю помощь, 50% из общего количества детей, получивших у нас услуги ранней помощи, успешно перешли на обучение в наше образовательное учреждение.

*Байгильдина В.В., магистрант,*

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент кафедры логопедии Елецкая О.В.  
Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург  
[vladlena.petrenko@gmail.com](mailto:vladlena.petrenko@gmail.com)*

## **РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗОРФОГРАФИЕЙ В СИСТЕМЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ**

**Аннотация.** Публикация знакомит с исследованием по проблеме дизорфографии у младших школьников, обусловленной спецификой состояния различных неречевых процессов. Выделяются и описываются характерные особенности возникновения дизорфографии, как стойкого нарушения письма по правилам орфографии. Описывается эффективность разработанной системы логопедической помощи при коррекции неречевых процессов у школьников с дизорфографией.

**Ключевые слова:** орфография, дизорфография, нарушение формирования навыка письма, орфографическая компетенция.

Дизорфография – специфическое системное расстройство формирования и автоматизации орфографического навыка письма, препятствующее полноценному овладению школьниками письменной речью и совершенствованию их лингвистических способностей. В основе этого расстройства лежит нарушение онтогенеза базовых предпосылок психической деятельности, отрицательно влияющие на своевременное и полноценное развитие операционально-технологических составляющих функциональной системы орфографически правильного письма [1, 4].

Реализация процесса письма предполагает участие в его организации и сопровождении познавательных процессов, достаточный уровень зрелости личностной и эмоционально-волевой сферы. Учитывая то, что внимание к слову, установка на запоминание, активность мыслительных процессов, имеют большое значение в формировании орфографической компетенции школьников, было предпринято исследование, позволяющее выявить уровень их актуального психического развития, отражающего особенности формирования базовых составляющих психической деятельности – орфографически правильного письма [1, 3, 4].

Эксперимент проводился на базе ГБОУ Школы № 10 Калининского района г. Санкт-Петербурга (для детей с нарушениями речи и слуха), с октября по декабрь 2020 года. В эксперименте участвовали учащиеся 4-х классов (средний возраст – 10 лет, 5 мес.) в составе 40 человек. Для проведения эксперимента была сформирована экспериментальная и контрольная группа по 20 человек в каждой группе. Экспериментальную группу составили 20 учащихся с неполноценным орфографическим навыком письма, контрольную группу – 20 школьников, владеющих орфографией. В основу написания методики констатирующего эксперимента вошли разработки О.В. Елецкой, А.А. Таракановой, А.В. Щукина [2, 3, 5].

Анализ результатов исследования состояния *долговременной и кратковременной вербальной слуховой памяти* показал, что учащиеся КГ были более успешны, чем их сверстники из ЭГ. Оценка кратковременной памяти проводилась методом пяти последовательных повторений. Обобщая данные, полученные в ходе эксперимента, можно сказать, что состояние долговременной и кратковременной вербальной слуховой памяти школьников в ЭГ с дизорфографией выражается недостаточностью объема и точности произвольного запоминания языкового материала, что неизбежно скажется на овладении речеведческой терминологией и лингвистическими понятиями, необходимыми для формирования орфографического навыка письма.

Исследование *объема зрительной памяти* позволило обнаружить определенное своеобразие этого процесса у испытуемых с дизорфографией: в КГ максимальное количество баллов было получено лишь 20 % учеников. При этом медиана результатов в ЭГ была смещена в область 6-7 и 4-5 баллов. Такие результаты были продемонстрированы 80 % учеников. Результат в 2-3 балла был получен 10% обучающихся ЭГ, меньшее количество баллов (0-1) в группе не был набран никем. Представленный характер распределения в обеих группах демонстрирует, что у учеников с дизорфографией ёмкость визуально запоминая зрительной памяти ниже, чем в КГ, и соответствует нижней границе возрастной нормы.

Исследование состояния *концентрации, распределения и переключаемости внимания* показали более высокие результаты учащихся КГ по сравнению с испытуемыми ЭГ. При выполнении задания школьники, орфографическая компетентность которых была сформирована в соответствии с требованиями школьной программы, проявили старательность, скорость их деятельности равномерно росла, при этом количество ошибок было незначительным. В работе школьников этой категории отсутствовала цикличность, учащиеся демонстрировали высокую работоспособность. В отличие от них учащиеся ЭГ показывали меньшую скорость и точность выполнения задания. Скорость их работы со временем либо уменьшалась, либо наоборот увеличивалось, а количество ошибок неуклонно возрастало. По результатам анализа работ и наблюдения за их выполнением детьми, учащиеся ЭГ разделились на четыре подгруппы.

Школьников *первой подгруппы* (34%) характеризовала высокая утомляемость, замедленное вникание в поставленную задачу (вработываемость) и плохая переключаемость между различными заданиями. Напротив, школьники *второй подгруппы* (57%) активно включались в деятельность, но такой темп был характерен только на относительно короткий промежуток времени из-за появления признаков утомления и снижения регуляции работоспособности. Для учащихся *третьей подгруппы* (12%) была характерна неравномерность выполнения заданий. Так, некоторые задания выполнялись практически полностью, в других наблюдалось незаконченность и пропуски. Школьников *четвёртой подгруппы* (11%) характеризовала незаконченность выполнения заданий, как правильно, они делали только первые 12-14 клеток.

В качестве промежуточного вывода можно заключить, что дети с дизорфографией демонстрируют недостаточность процесса внимания, соотносящиеся с нижней границей возрастной нормы, что проявляется как в качественном своеобразии типологических профилей, так и в более низких характеристиках внимания по сравнению с успешно обучающимися школьниками.

Результаты исследования *способности к пространственной организации и зрительно-моторной координации* показали достоверность различий между группой детей с дизорфографией и детьми контрольной группы. В целом учащиеся с нарушением формирования орфографической компетенции допускали большее число ошибок при копировании образцов.

Средние групповые значения успешности выполнения задач, направленных на изучение *наглядно-образного мышления* составили: для ЭГ – 68,1%, для КГ – 81,1%. При этом, задания серии А (на простое и сложное тождество) выполнялись на достаточно высоком уровне детьми как ЭГ, так и КГ (с успешностью на уровне 70-80% детьми с дизорфографией и 90-100% детьми контрольной группы). Дети ЭГ выполнили в среднем около 80% задач серий А и В на установление симметрии. Дети КГ справились более чем с 90% заданий. Выполняя задания на простую и сложную аналогию (наиболее сложные задания теста) дети ЭГ успешно выполнили 52% заданий серии. Дети КГ – 79,4%.

Сформированность у учащихся четвёртых классов *словесно-логического мышления* ярко демонстрирует диффузность словарного запаса. Так, в ЭГ дети справились с 43,1% заданий, а школьники в КГ с 77,4%. Самые низкие значения показателя наблюдались в субтесте на аналогии (37,4%), а самые высокие в определении общих черт (57,6%). Такой результат свидетельствует о недостаточности развития операций анализа и синтеза на

невербальном уровне, выражающемся в словесно-логическом материале. Такое неумение способствовало в ложноположительном выявлении наиболее существенного признака: за него принимался наиболее знакомый или случайный. Описание выбранного признака продолжалось несформированностью или неточностью, а иногда с подменой понятий. Более явное различие в ЭГ и КГ наблюдалось во второй части заданий, где выявлялась диффузность знаний, непонимание значений слов или недостаточное владение словарным запасом для объяснения того или иного признака.

Анализ состояния *самооценки и уровня притязаний* проводился с помощью методики Дембо-Рубинштейна (модификация А.М. Прихожан) и не выявил статистически достоверных различий в уровне притязаний в обеих группах испытуемых. Показатели желания достижений более высокой успешности варьировались от 80 до 97 %. Напротив, уровень самооценки у детей из ЭГ оказался ниже, по сравнению с уровнем самооценки учащихся из КГ. Возможно, это связано со своеобразием высших психических функций у учащихся с нарушением формирования орфографической компетенции. Различие между уровнем притязаний и самооценкой у школьников в КГ и ЭГ в среднем составило 18 % и 27 %, соответственно.

По результатам проведенного исследования, было показано, что у учащихся имеется взаимосвязь между наличием дизорфографии и особенностями их психического и речевого развития. Из этого следует, что необходим комплексный подход устранения дизорфографии у учащихся. Разработка методики логопедической работы с детьми учитывает современные научные представления о психологической структуре процесса письма, процесса овладения орфографией, фундаментальные положения специальной психологии, коррекционной педагогики, логопедии о принципах и закономерностях коррекционно-логопедического воздействия.

Основаниями для разработки методики логопедической работы служат теоретические положения различных исследователей. При следовании теории единства развития речи и психического развития осуществляется посредством применения методов и приёмов, активно влияющих на речевую и мыслительную деятельность детей (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия).

Также, при разработке методики логопедической работы, опираются на концепции формирования навыка письма и его нарушения, соотношения мышления и речи, роли языка и речи в процессе развития ребенка (Л.С. Выготский, Н.И.Жинкин, А.Н.Леонтьев, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн и др.).

Для оптимизации результатов логопедической работы, в коррекционно-развивающей направленности обучения школьников с дизорфографией используются специальные частные педагогические методы и приемы. К таким методам и приемам относятся: приём изучения материала по блокам, приём опоры на чувство языка, психотерапевтические методы и приёмы, логико-алгоритмический метод.

По итогам констатирующего эксперимента, дети были разделены на три группы: первая группа – дети, не имеющие никаких отклонений (КГ), вторая – дети, показатели высших психических функций которых были немного снижены, третья – дети, у которых показатели высших психических функций и орфографического навыка письма были заметно снижены.

В связи с вышесказанным можно разделить обучающий эксперимент на два направления:

1. Логопедическая работа по совершенствованию психических процессов памяти, внимания, мышления, которая осуществлялась по следующим направлениям:

- создание у школьников установки на запоминание;
- формирование и развитие понимания разницы между различными видами запоминания (кратковременное, долговременное, зрительное, слуховое);
- развитие концентрации внимания;
- увеличение объёма внимания, совершенствование его распределения и переключаемости;
- развитие процессов анализа, синтеза (сукцессивного и симультанного), сравнения, обобщения, классификации.

2. Логопедическая работа по совершенствованию орфографического навыка письма, которая осуществлялась по следующим направлениям:

- умение дифференцировать гласные и согласные звуки;
- умение быстро и безошибочно определить место ударения в слове, различать ударные и безударные гласные;
- умение быстро находить и выделять корневую морфему в слове;
- умение быстро подбирать как можно больше однокоренных родственных слов или образовывать формы проверяемого слова.

По итогам обучающего эксперимента было проведено повторное обследование детей.

Анализ результатов контрольного эксперимента определялся комплексом различных по сложности задач. В результате, можно было увидеть положительную динамику у школьников, участвующих в обучающем эксперименте, в развитии их когнитивных процессов, навыков учебной деятельности, а также орфографического навыка письма.

При изучении когнитивных составляющих, которые обеспечивают формирование орфографического навыка письма, можно обнаружить положительную динамику у школьников ЭГ по сравнению с КГ.

При исследовании *кратковременной и долговременной слуховой памяти* можно наблюдать, что дети ЭГ показали высокие результаты в сравнении с предыдущим исследованием. У большого количества учащихся ЭГ (87 %) показатели выросли с критических до допустимых, а у некоторых даже и до оптимального уровня, хотя в это же время, результаты учащихся КГ оставались неизменными.

При изучении объема *зрительной памяти*, наблюдается та же картина, что и при исследовании слуховой памяти. У большинства детей ЭГ повысился объем зрительной памяти, причем медиана результатов в ЭГ была смещена в область 10 и 8-9 баллов, в сравнении с результатами констатирующего эксперимента. Естественно, результаты у учащихся КГ оставались прежними.

Анализируя результаты исследования *концентрации, распределения и переключаемости внимания* можно заключить, что у учеников ЭГ наблюдается значительные улучшения в сравнении с учащимися КГ. У учащихся ЭГ наблюдается увеличение скорости ( $V=35$ ), а также точности  $K = 0,91$  их работы, при этом количество ошибок значительно снизилось, по сравнению с первыми полученными результатами констатирующего эксперимента.

Изучая результаты уровня *зрительно-развития моторной координации*, можно сделать вывод о том, что у учащихся ЭГ медиана результатов была смещена в область 3-4 уровня, в сравнении с результатами констатирующего эксперимента. Результаты же учащихся КГ оставались на том же уровне.

При повторном проведении исследования на *наглядно-образное мышление* с помощью матричных задач Дж. Равенна школьниками ЭГ и КГ, можно сделать вывод о том, что учащиеся ЭГ показали успешные результаты по сравнению с предыдущим экспериментом. Так, например, выполняя задания на простое и сложное тождество у детей ЭГ наблюдались успешные результаты и составили 98 %, в то время как у учащихся КГ результаты оставались на прежнем уровне и составляли 92%. Анализируя результаты задач на установление симметрии можно заключить, что школьники ЭГ справились с выполнением 89 % заданий. У детей контрольной группы показатель остался примерно на том же уровне и составил 90 %. При выполнении заданий на простую и сложную аналогию, у детей ЭГ наблюдалось выполнение 70 % заданий, а учащиеся КГ только с 60 % заданий.

При исследовании состояния *словесно-логического мышление* у школьников ЭГ и КГ можно увидеть значительную динамику показателей, которая характеризует уровень его развития у учащихся ЭГ. При выполнении заданий на определение общих черт, аналогии, классификация дети ЭГ показали успешность выполнения заданий на 64%. Показатели учащихся КГ, которые не проходили коррекционное обучение, остались на прежнем уровне и составили 58 %.

После проведения обучающегося эксперимента можно увидеть, что показатели *уровня самооценки и притязаний* учащихся в ЭГ увеличились по сравнению с предыдущими показателями и приблизились к показателям КГ. Так, показатели желаний достижений более высокой успешности варьировались от 85 до 93% в ЭГ. В КГ же показатели составили 96%.

Анализируя *мотивационную сторону развития* учащихся ЭГ после проведения обучающегося эксперимента можно также сделать вывод, что эта составляющая возросла по сравнению с предыдущими данными. Скорее всего, это связано именно с тем, что во время обучающегося эксперимента когнитивные функции обучающихся ЭГ улучшились, была оказана поддержка со стороны учителей и родителей.

Для проверки орфографического навыка письма, детям повторно было предложено написание диктанта. По итогу можно сказать, что количество ошибок у детей, которые прошли обучение, снизилось на 83 %, в то время как дети из КГ остались на том же уровне и составили 77%. У детей из ЭГ повысился уровень нахождения «ошибкоопасных мест» в слове. Детям ЭГ стало намного проще подбирать родственные слова и находить, выделять, анализировать морфемную структуру слова.

На основании полученных результатов, а также по мнению учителей и родителей, можно заключить о том, что у детей, которые участвовали в экспериментальном обучении, значительно выросли показатели интеллектуальных возможностей, улучшились показатели состояния кратковременной и долговременной памяти, переключаемость и концентрация внимания также улучшились, существенно повысился уровень языковых способностей, мыслительных операций. Самооценка учащихся стала значительна выше, возросла уверенность в своих возможностях. Помимо основного предмета – русского языка, учителя и родители учащихся отметили значительное повышение уровня овладения школьниками знаниями по другим учебным дисциплинам.



### ***Библиографический список***

1. Елецкая О.В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у учащихся пятых классов общеобразовательной школы // диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2008.
2. Елецкая О.В. Методика диагностики дизорфографии у школьников. Учебно-методическое пособие. М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2014. 208 с.
3. Елецкая О. В. Диагностическая модель изучения нарушений орфографической компетенции у школьников с различными вариантами дизонтогенеза [Электронный ресурс] / О.В. Елецкая, А. В. Щукин, Д. А. Щукина // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2016. - Т. 13. - С. 16–20. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56164.htm>.
4. Елецкая О.В. Состояние познавательных процессов у учащихся с дизорфографией // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2012. Т. 3. № 3. С.76-85.
5. Елецкая О.В. Особенности неречевых процессов у школьников с нарушениями письма / О.В Елецкая, А.А. Тараканова, А.В. Щукин. – М.: Национальный книжный центр, 2017. С.88 – 90.

*Белоброва Д.Н., магистрант*

*Научный руководитель: канд. пед. наук,*

*доцент кафедры специальной педагогики и психологии Лестова Н.Л.*

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,*

*г. Пермь, [dasha151174@gmail.com](mailto:dasha151174@gmail.com)*

### **ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННО-ПРЕДМЕТНОГО КОМПОНЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ГРУППЫ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В МАДОУ «ДЕТСКИЙ САД № 28»**

**Аннотация.** Статья посвящена особенностям организации образовательной среды для детей с умственной отсталостью. Рассматриваются необходимые условия организации предметно-пространственного компонента образовательной среды для воспитания и обучения детей с умственной отсталостью, а также проблемы организации образовательной среды в дошкольном образовательном учреждении.

**Ключевые слова:** образовательная среда, специальные условия, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с умственной отсталостью, предметно-пространственный компонент образовательной среды.

Проблема формирования образовательной среды в дошкольном образовательном учреждении и её воздействия на качество и эффективность развития и социализации детей неоднократно выступала предметом исследований специалистов в различных областях знаний:

в общей педагогике и психологии, в специальной педагогике. Но до сих пор не существует общего мнения о сущности образовательной среды, ее структуре и основных компонентах.

Большой вклад в изучение образовательной среды внесли такие исследователи, как Г.Ю. Беляев [2], Ю.С. Майнулов [3], В. И. Слободчиков [4], В. А. Ясвин [5] и др. Эти авторы указывают на существенную роль пространственно-предметного компонента образовательной среды в организации разных аспектов образовательного процесса. Специально организованное пространство должно стимулировать активность ребенка, создавать возможность для успешного познавательного развития. Оно должно предоставлять ребенку возможность проявлять свои способности как на занятиях, так и в свободной деятельности.

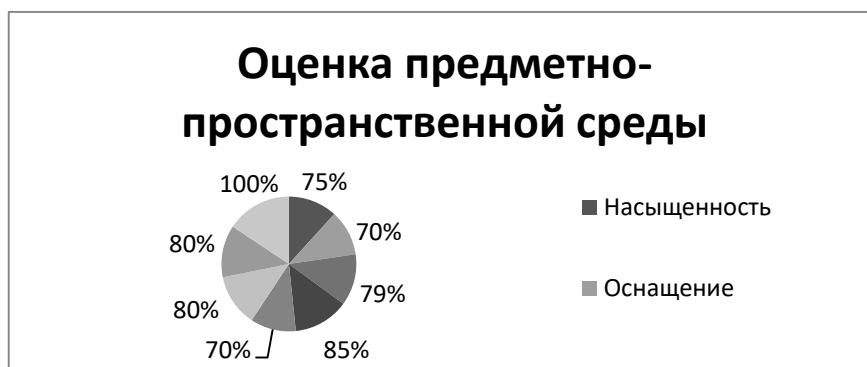
Необходимо отметить, что при наличии достаточно большого количества исследований проблемы образовательной среды в целом, ее предметно-пространственного компонента, практически отсутствуют исследования в области организации адекватной предметно-пространственной среды для обучения, воспитания, развития и коррекции детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и детей с умственной отсталостью в частности.

Так, в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) сформулированы требования к предметно-пространственной среде для всех детей, дополнительные требования для детей с ограниченными возможностями здоровья, связанные со спецификой их образовательных потребностей, отсутствуют. В Санитарно-эпидемиологических требованиях к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных учреждений требования к предметно-пространственной среде для данной категории детей также не сформулированы.

С целью изучения и анализа специфики организации образовательной среды для детей с умственной отсталостью в условиях группы компенсирующей направленности дошкольного образовательного учреждения в мае 2021 г. нами было проведено исследование пространственно-предметного компонента образовательной среды в МАДОУ «Детский сад № 28» Соликамского городского округа Пермского края.

В исследовании принимали участие 14 воспитателей девяти групп МАДОУ «Детский сад №28». Исследование проводилось в 2 этапа: на 1 этапе изучалось соответствие предметно-пространственной среды МАДОУ «Детский сад № 28», в котором обучается и воспитывается 8 детей с умственной отсталостью, требованиям ФГОС ДО. На 2 этапе проводилось изучение представлений и пожеланий педагогов по организации предметно-пространственной среды кабинета учителя-дефектолога дошкольного образовательного учреждения для организации коррекционно-развивающей работы с детьми с умственной отсталостью.

Изучение соответствия предметно-пространственной среды МАДОУ «Детский сад № 28» требованиям ФГОС ДО было проведено с использованием карты оценки предметно-пространственной среды авторов Ю.А. Афонькиной и З.Ф. Себрукович [1]. Каждому педагогу необходимо было оценить 8 критериев предметно-пространственной среды детского сада по шкале от 1 до 10, где 1 – совсем не соответствует, 10 – соответствует полностью. Мы суммировали все эти ответы и представили в виде круговой диаграммы. 100% - максимальное значение. Результаты представлены ниже.



*Рис. 1. Оценка предметно-пространственной среды*

По результатам 1 этапа исследования был сделан вывод о том, что среда групп МАДОУ «Детский сад № 28», по мнению педагогов, в большей мере, соответствует требованиям ФГОС ДО.

Изучение представлений и пожеланий педагогов по организации предметно-пространственной среды кабинета учителя-дефектолога ДОУ для организации коррекционно-развивающей работы с детьми с умственной отсталостью осуществлялось путем анкетирования. Анкета «Предметно-пространственная среда кабинета учителя-дефектолога ДОУ – какой она должна быть?», состоящая из 6 вопросов, была создана нами самостоятельно. По результатам анализа анкет было выявлено следующее:

- диапазон желаемой площади кабинета учителя-дефектолога для работы с детьми с умственной отсталостью составляет от 10 до 40 м<sup>2</sup>;

- необходимо зонирование кабинета, самые «популярные» среди респондентов зоны – зона для коррекционно-развивающей работы, рабочая зона дефектолога, консультационная зона;

- стены должны быть выдержаны в спокойных, пастельных тонах;

- необходимы ковер, раковина и шторы;

- требуется стандартная мебель: стол для учителя-дефектолога, детская мебель – столы и стулья по количеству детей, шкафы;

- необходимо оборудование, позволяющее использовать в работе с детьми с умственной отсталостью современные электронные и цифровые технологии.

Также педагоги отметили, что кабинет должен отвечать требованиям безопасности для детей. Пространство кабинета должно предусматривать возможность локализации оборудования, игрушек, которые не используются в конкретный момент, чтобы дети не отвлекались во время проведения коррекционно-развивающих занятий.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что для проектирования предметно-пространственной среды, специально предназначенной для коррекционно-развивающей работы с детьми с умственной отсталостью, должны быть сформулированы дополнительные требования (к зонированию, оборудованию, методическому оснащению, пространственной и информационной доступности и др.), в основу которых должен быть положен учет особых образовательных потребностей и возможностей обучающихся данной категории.

В соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей с умственной отсталостью рекомендуется выделение следующих развивающих зон в **кабинете** учителя-дефектолога: учебная зона, сенсорная зона, двигательная зона, методическая зона и консультационная зона.

Учебная зона обеспечивает развитие и коррекцию когнитивных процессов, формирование учебных знаний, умений и навыков. Данное пространство кабинета учителя-дефектолога максимально насыщено материалами, стимулирующими умственное и когнитивное развитие детей. Пособия и игры для индивидуальной работы в данной зоне необходимо располагать в наиболее освещённом месте - около окна, чтобы свет падал слева. Также в этой зоне рекомендуется расположить настольно-печатные игры и дидактическую литературу, на стене крепится магнитная доска. Детские столы и стулья для занятий должны быть установлены вблизи светонесущей стены при обязательном левостороннем освещении. Учебная мебель должна регулироваться в соответствии с ростом детей и отодвигаться от доски на необходимое расстояние.

Сенсорная зона обеспечивает развитие и коррекцию сенсорной сферы детей, поэтому она должна быть максимально насыщена материалами, стимулирующими сенсорное развитие. Здесь необходимо разместить оборудование для развития зрительной функции (наборы разноцветных предметов, мозаика, пирамидки, наборы геометрических фигур, буквенные и цифровые лото, трафареты и вкладыши к ним в виде целостных и разрезных предметных изображений, зашумленные, наложенные, теневые, контурные изображения, картинки с реалистичными и стилизованными изображениями и т.п.), материалы для развития тактильного и тактильно-кинестетического восприятия (различные виды массажных инструментов, наборы контрастных по текстуре и температуре материалов для касания, мячи с различной фактурой поверхностей, объемные резиновые игрушки и мячи с шипами, тактильные коврики, наборы образных объемных игрушек в мешочке; наборы геометрических и стереометрических форм, пособие *»Почтовый ящик»* и т.п.).

Двигательная зона обеспечивается соблюдение режима двигательной активности и эмоциональной разгрузки детей с умственной отсталостью. Данная зона необходима для проведения нестандартных по форме занятий, чередования работы за столами и упражнений на ковре. В двигательной зоне необходимо предусмотреть безопасное место, куда ребёнок может спрятаться, когда он устанет или просто захочет уединиться.

Следующая предполагаемая зона – методическая. В методической зоне расположено рабочее место учителя-дефектолога, которое включает рабочий стол, компьютер, стеллажи для хранения документации и других материалов.

Консультационная зона необходима для проведения консультаций для педагогов и родителей. Здесь можно расположить информационный стенд, стеллажи с полезной литературой, пуфы, журнальный стол.

Таким образом, целенаправленно организованная предметно-пространственная среда для работы с детьми умственной отсталостью играет огромную роль в гармоничном развитии и воспитании ребёнка. Грамотно созданная среда, организованная с учётом возможностей и потребностей детей, будет способствовать их успешному развитию и социальной адаптации, обогатит новыми впечатлениями и знаниями, будет побуждать к активной творческой деятельности.

#### ***Библиографический список***

1. Афонькина Ю.А., Себрукович З.Ф. Карта оценки предметно-пространственной среды. – Режим доступа: <https://infourok.ru/kurovaya-rabota-predmetnorazvivayuschaya-obrazovatel'naya-sreda-v-poznavatel'nom-razviti-doshkolnika-2644081.html>.

2. Беляев Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений: дис. канд. пед. наук. – М, 2000. – 157 с.
3. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. – М.; Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с.
4. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования. – 1997. – Вып. 7.
5. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл. – 2001. – 280 с.

*Белова Е.Д.,  
учитель-логопед МАОУ «Школа № 7 для обучающихся с ОВЗ»,  
г. Березники, [belovaed91@mail.ru](mailto:belovaed91@mail.ru)*

### **ДИДАКТИЧЕСКИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ КУБИКИ «ПОЙМИ МЕНЯ» ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ФУНКЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

**Аннотация.** В настоящее время актуальной проблемой отечественной специальной педагогики является оказания комплексной психолого-педагогической помощи детям с расстройствами аутистического спектра. Аутичным детям трудно взаимодействовать не только с людьми, но и со средой в целом. Проблема не только в нарушении контакта с людьми, но и в общей дезадаптации в отношениях с миром, проявляющейся и на базальном инстинктивном уровне, и в когнитивном развитии, в формировании произвольности, целостных и связанных представлений об окружающем мире.

**Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, коммуникативные функции, обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), логопедическая коррекция.

Расстройство аутистического спектра (РАС) – это спектр психологических характеристик, описывающий широкий круг аномального поведения, затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях, а также жёстко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов.

Общими для всех расстройств аутистического спектра являются три признака – «аутистическая триада» симптомов: трудности в общении и социализации, неспособность установления эмоциональных связей, нарушение речевого развития.

Школьная образовательная организация встает перед необходимостью создания адекватных условий для формирования навыков общения у детей с расстройствами аутистического спектра для их успешной адаптации.

Логопедическая работа по развитию речи детей с расстройствами аутистического спектра очень сложна, трудоёмка и длительна. Учитель-логопед должен владеть не только традиционными логопедическими технологиями коррекции речевого развития детей, но и уметь использовать специфические методики коррекционной работы, в том числе – методы альтернативной коммуникации.

Одним из ведущих методов формирования речевой функции у детей с расстройствами аутистического спектра является обучение чтению. Чем быстрее приступить к обучению чтению, тем больше шансов вызвать у ребенка эхолаличное повторение звуков речи.

При обучении чтению ребенка с расстройствами аутистического спектра по этой методике можно вначале ориентироваться на хорошую произвольную память ребенка, на то, что он, играя с магнитной азбукой или с кубиками, на сторонах которых написаны буквы, может быстро механически запомнить весь алфавит (так, мы знаем пример, когда один мальчик произвольно выучил алфавит, так как часто ел печенье в форме букв).

Научить ребенка с аутизмом читать целыми словами легче и быстрее, чем по буквам и по слогам, так как он, с одной стороны, он с большим трудом воспринимает фрагментированную информацию (поступающую в виде букв, слогов и т. д.), а, с другой стороны, способен моментально запоминать, «сфотографировать» то, что находится в его зрительном поле.

Глобальное чтение опирается на хорошую зрительную память аутичного ребенка и наиболее понятно ему, так как графический образ слова сразу связывается с реальным объектом.

Для формирования глобального чтения требуется проведение подготовительной работы, следует проводить разнообразные игры и упражнения на развитие:

- зрительного восприятия;
- внимания;
- зрительной памяти;
- понимания обращенной речи;
- выполнения простых инструкций;
- умения подбирать парные предметы и картинки;
- умения соотносить предмет и его изображение;
- понимания содержания читаемого.

Контингент нашей школы отличается разнообразием, что требует подбора уникальных методик для развития коммуникативных функций обучающихся, адаптации существующих технологий в соответствии с требованиями ФГОС НОО умственно отсталых (интеллектуальными нарушениями) обучающихся. Работая в школе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, я активно использую методику глобального чтения и для развития коммуникативных функций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра и с тяжелыми множественными нарушениями развития. Особенности и своеобразие психофизического развития детей с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, с ТМНР определяют специфику их образовательных потребностей. Умственная отсталость обучающихся данной категории, как правило, в той или иной форме осложнена нарушениями опорно-двигательных функций, сенсорными, соматическими нарушениями, расстройствами аутистического спектра и эмоционально-волевой сферы или другими нарушениями, интеллектуальными нарушениями различное сочетание которых определяет особые образовательные потребности детей.

В поиске наиболее эффективного способа обучения и закрепления знаний у обучающихся мною была разработана дидактическая игра – логопедические кубики «Пойми меня». Целью дидактической игры является развитие познавательных процессов

(восприятия, внимания, памяти, наблюдательности, сообразительности, речь и др.), а также формирование положительных личностных качеств. Дидактические логопедические кубики, прежде всего, направлены на решение конкретных задач обучения школьников с РАС, но в то же время в них проявляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности. Неотъемлемым элементом дидактической игры является игровое действие, и внимание обучающегося направлено именно на него, а уже в процессе игры он незаметно для себя начинает выполнять обучающую задачу. Поэтому дидактические игры представляются обучающимся не простой забавой, а интересным, необычным занятием.

Логопедические кубики «Пойми меня» являются универсальным дидактическим материалом для занятий и во внеурочной деятельности с обучающимися различных категорий ОВЗ.

Почему «кубики»? Игра с кубиками на разных этапах развития ребенка помогает не только совершенствовать мелкую моторику, но и формирует целенаправленность собственных действий, образное мышление, воображение и фантазия. В процессе логопедических занятий, по мере формирования навыков глобального чтения с помощью классических карточек, для закрепления знаний обучающихся с РАС изученные слова и картинки «переместились» на кубики. Учитывая специфичность данной категории обучающихся, мною был замечен неподдельный интерес к новой форме занятия у детей.

Итак, логопедические дидактические кубики «Пойми меня» представляют собой набор кубиков обычной величины, они могут быть выполнены из привычных материалов (дерево, пластмасса), лексические темы подобраны в соответствии с АООП для обучающихся с РАС (игрушки, семья, продукты, одежда и др.). В практическом применении цвет кубиков и самих картинок на них также имеет значение, например существительные - синий, глаголы - красный, местоимения - желтый и т.д, но учитывая повышенную тревожность и механическое запоминание обучающихся с РАС эффективнее использовать однотонные цвета и черно - белые изображения.

Логопедическое занятие с применением кубиков «Пойми меня» направлено и на формирование коммуникативных функций у обучающихся с РАС. В ходе проведения занятий, направленных на формирование коммуникативных навыков, рекомендуется сначала использовать хорошо знакомый учебный или игровой материал, место для занятий и инструкции должны быть привычными для ребенка. Усложнять материал (инструкции, навыки) можно в том случае, когда навыки ребенком освоены в полном объеме, т.е. выполнение действий осуществляется ребенком самостоятельно.

Разработана программа обучения навыкам глобального чтения обучающихся с РАС, курс логопедических занятий с использованием пособия «Пойми меня», каждое занятие имеет определенную четкую структуру (ритуалы). Программа частично апробирована и имеет положительный отклик в сердцах детей и педагогов школы.

Коррекцию коммуникативных нарушений, так необходимых при формировании навыков социализации, можно успешно осуществлять учителем-логопедом при обучении аутичного ребёнка чтению.

Выбор использования в обучении детей с РАС метода глобального чтения, среди других современных методов коррекции, актуален на сегодняшний день.

Таким образом, вопросы коррекции коммуникативных нарушений у обучающихся с РАС в современном мире актуальны и требуют нахождения эффективного и результативного

решения. На мой взгляд, в рамках работы учителя-логопеда во взаимодействии с детьми с РАС использование метода глобального чтения продуктивно и действенно.

*Белых К.К., магистрант,  
Научный руководитель: к.п.н., профессор Микляева Н.В.  
Московский педагогический государственный университет, г. Москва  
[kcbelyh100@yandex.ru](mailto:kcbelyh100@yandex.ru)*

## **МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА: ПРОТИВОРЕЧИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

**Аннотация.** В статье анализируются государственные стандарты, регламентирующие деятельность учителя-дефектолога в образовательных учреждениях, а также сложившаяся практическая ситуация у специалистов. Предлагается способ решения противоречий теории и практики – создание комплексной программы комплексной коррекции развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, позволяющая оптимизировать работу учителей-дефектологов.

**Ключевые слова:** учитель-дефектолог, методическая поддержка специалистов, сопровождение обучающихся с ОВЗ.

На сегодняшний день государственный заказ в области совершенствования деятельности педагогов касается их профессионального роста. Это отражено в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования»; Федеральном проекте «Учитель будущего» национального проекта «Образование». Там ставится задача повышения профессионального роста педагогических работников, обеспечивающие вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования. Создание хорошей методической базы позволяет каждому педагогу повышать профессиональный рост. Методическая поддержка деятельности школьного учителя-дефектолога дает качественно реализовать в образовательных учреждениях имеющиеся образовательные стандарты, и главное, повышать уровень комплексного сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, тем самым повышая уровень образования. Ведь создание оптимальных условий адаптации, интеграции лиц с ОВЗ является важнейшей социально-экономической и политической задачей всех государственных и общественных структур.

Государственный заказ на совершенствование педагогической деятельности в области сопровождения детей и подростков с ОВЗ на научно-методическом уровне диктует необходимость оптимизации методов, средств работы школьного учителя-дефектолога для повышения качества предоставления услуг по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся, повышения уровня обучаемости и обученности младших школьников по основным предметам. Однако теория вступает в противоречие с практикой: существует несоответствие между необходимостью реализовать, уже на сегодняшний день, качественно адаптацию и интеграцию лиц с ОВЗ в общество и отсутствием технологии разработки комплексных программ и стандартизированной оценки их качества для учителей-



дефектологов, позволяющих справляться с этими трудностями. На данный момент, можно найти авторские и примерные программы учителя-дефектолога, которые освещают блоки, модули в работе, затрагивая области коррекционно-развивающей работы вне системы комплексного сопровождения детей с ОВЗ. Это противоречит образовательным программам и профессиональному стандарту педагога-дефектолога, где указывается необходимость комплексной работы по всем направлениям, модулям.

Совершенствованием профессиональной компетенции учителя-дефектолога и вопросам подготовки специалиста отражается в исследованиях разных годов О.Б. Дудко, Э.Н. Абуталиповой, Н.Г. Фролова, Д.И. Азбукина, Ф.А. Рау, М.Н. Никитиной, Н.М. Назаровой, Н.Н. Малофеева, Е.В. Зволейко; разработкой направлений и содержания коррекционной работы при обучении детей с ОВЗ в условиях инклюзии занимались Н.В. Бабкина, А.Д. Вильшанская, Е.А. Екжанова, С.Д. Забрамная, Е.Н. Кутепова, И.Ю. Левченко, Т.А. Соловьева; системным подходом к организации коррекционно-развивающей деятельности занимались О. Л. Алексеев, В. И. Бельтюков, Л. Берталанфи, М.С. Каган, В. В. Коркунов, Г. Л. Смолян, педагогическим мониторингом и диагностикой А.С. Белкин, Б.П. Битинас, Л.И. Катаев, А.И. Кочетов, Б.В. Кулагин. Анализ литературных источников дает понять, что подготовлена достаточно богатая теоретическая база для создания ценной методической помощи специалистам. Однако, разнообразие методик не дает основания для оказания качественной коррекционно-педагогической помощи детям с ОВЗ. Большинство специалистов могут потеряться в большом выборе предлагаемых методов, средств и способов работы.

Каждый дефектолог, начинающий работу в образовательном учреждении, сталкивается с трудностями, одной из которых является разнообразие нарушений у обучающихся, что не позволяет использовать одно направление методических рекомендаций. Коррекционная помощь здесь и сейчас не позволяет специалисту апробировать все методики для выявления наилучших в каждой конкретной ситуации при работе с обучающимися. Стандарты диктуют комплексную работу дефектологов, но не учитывают разнообразие трудностей у обучающихся, зачисленных на коррекционно-развивающие занятия. А отсутствие комплексных методических рекомендаций затрудняет оптимизацию деятельности учителя-дефектолога. Необходима сконструированная логически построенная программа комплексной коррекции, помогающая учителям-дефектологам оказывать помощь детям, нуждающимся в специальных условиях обучения и воспитания. Модульная система в программе позволит подстроить коррекционно-развивающее обучение под личностные ориентиры каждого обучающегося, используя только необходимые блоки программы для конкретного младшего школьника. Мы считаем, что необходимо разработать модульную программу комплексной коррекции развития младших школьников и систему оценок ее результатов, это позволит оказать методическую поддержку деятельности учителя-дефектолога и оптимизировать работу специалиста, повысит качество коррекционного блока в психолого-педагогическом сопровождении обучающихся и поможет в решении возникающих трудностей при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ.

## СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТМНР СТАРШИХ КЛАССОВ

**Аннотация.** В статье представлены формы работы по организации внеурочной деятельности с обучающимися с ТМНР в среднем и старшем звене школы.

**Ключевые слова:** внеурочная деятельность, картина мира, траектория роста, достижение целей, социальные связи.

Для старших школьников с ТМНР главной проблемой остается нарушение их связи с миром, бедность контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченном общении с природой, недоступности ряда культурных ценностей, ограничение мобильности.

На данный момент в классе обучается 7 человек по программе для обучающихся с глубокой умственной отсталостью. Дети добрые, жизнерадостные, активные. Учащиеся обучаются по индивидуальному маршруту соответственно своему развитию. Двое детей обучаются 10-й год, трое – 9-й год и двое – 8-й год обучения. Наряду с нарушением базовых психических функций, памяти и мышления отмечается своеобразное нарушение всех структурных компонентов речи: фонетико-фонематического, лексического и грамматического. У двоих детей затруднено формирование устной и письменной речи. Для них характерно ограниченное восприятие обращенной к ним речи и ее ситуативное понимание. Из-за плохого понимания обращенной к ним речи с трудом формируется соотнесение слова и предмета, слова и действия. По уровню сформированности речи выделяются дети:

- с отсутствием речи – 2;
- со звукокомплексами – 1;
- с высказыванием на уровне отдельных слов – 2;
- с наличием фраз – 2.

При этом речь невнятная, косноязычная, малораспространенная, с аграмматизмами. Ввиду этого при обучении двое детей используют разнообразные средства невербальной коммуникации.

С каждым годом при усложнении программного материала, а так же в пубертатный период происходят сложности в усвоении таких разделов как письмо, счет, развитие речи. У части детей сузилась зона ближайшего развития.

Детям легче даются разделы по трудовому обучению, самообслуживанию и социально-бытовой ориентировке.

Поэтому большое внимание уделяется социализации детей через внеурочную деятельность: это привлечение к участию в творческих конкурсах, выступлениях на концертах и мероприятиях, участие в практических конференциях. В классе преобладает спокойный, деловой, доброжелательный настрой, ребята увлекаются музыкой, рисованием, ручным трудом. Дети принимают активное участие во всех школьных мероприятиях.

Внеурочная деятельность: направлена на развитие активности детей, помогает развивать их интересы и потребности, а также играет важную роль в развитии социализации и формировании детского коллектива.

Я хотела бы вспомнить притчу «Урок бабочки».

«Однажды в коконе появилась маленькая щель, случайно проходивший мимо человек долгие часы стоял и наблюдал, как через эту маленькую щель пытается выйти бабочка. Прошло много времени, бабочка как будто оставила свои усилия, а щель оставалась такой же маленькой. Казалось, бабочка сделала все что могла, и что ни на что другое у нее не было больше сил.

Тогда человек решил помочь бабочке, он взял перочинный ножик и разрезал кокон. Бабочка тотчас вышла. Но ее тельце было слабым и немощным, ее крылья были прозрачными и едва двигались.

Человек продолжал наблюдать, думая, что вот-вот крылья бабочки расправятся и окрепнут и она улетит. Ничего не случилось!

Остаток жизни бабочка волочила по земле свое слабое тельце, свои не расправленные крылья. Она так и не смогла летать. А все потому, что человек, желая ей помочь, не понимал того, что усилие, чтобы выйти через узкую щель кокона, необходимо бабочке, чтобы жидкость из тела перешла в крылья и чтобы бабочка смогла летать. Жизнь заставляла бабочку с трудом покидать эту оболочку, чтобы она могла расти и развиваться».

Также и в воспитании детей. Если взрослые будут делать за ребенка его работу, они будут лишать его духовного развития. Ребенок должен научиться прикладывать усилия, которые так необходимы в жизни, которые помогут ему преодолевать все трудности, и помогут быть ему сильным.

Для наших детей важно:

1. Помочь выстроить единую картину мира. В получении информации о мире помогают совместные с детьми экскурсии, поездки, встречи. Но прежде необходимо предоставить эталон или образец правильного действия или поведения.

2. Создать для каждого ребенка, свою траекторию роста. В работе используем разнообразные формы мероприятий, создавая условия для каждого ребенка.

Учитывая принцип возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся. Мы создаем условия для духовного развития, развития творческих интересов детей для этого включаем их в различные виды деятельности. Работая с обучающимися с 1 класса, мы учим их быть активными в различных конкурсах и мероприятиях, смелыми на сцене и у доски, быть внимательными и заботливыми к друг к другу, сильными во время тренировок и выступлений, настойчивыми в выполнении заданий и поручений.

И даже не так важно, говорит ребенок или нет, до конца понимает вас или нет. Важно, что мы все вместе педагоги, родители, помогаем детям быть более самостоятельными, вместе учимся находить выход и решать различные задачи.

Для этого в старшей школе помимо старых форм внеурочной деятельности, добавляются и новые.

Активно используем метод проекта. В проекты включены дети разных возрастов и разных программ обучения (дети с задержкой психического здоровья, с легкой и тяжелой умственной отсталостью, а так же дети с ССД). Все проекты направлены на развитие

коммуникативных навыков в игровой форме, на формирование навыков поведения, а также на развитие творческих способностей детей.

Общаясь, дети учатся жить вместе, стираются границы между инвалидами и здоровыми людьми. Разрушаются те барьеры, которые встают у детей на пути, объединение общественного пространства помогает выработать такие качества, как гуманность, толерантность, готовность к помощи.

Особенностью проектов является то, что они строятся на сочетании разных направлений образовательной деятельности. Кроме того, обучающиеся привлекаются к практической и исследовательской деятельности, участвуют в проведении различных праздников и выставках.

При подготовке к любому мероприятию дети готовят песни, стихи, поделки. Вначале практически за всех детей приходилось выполнять действия, сейчас дети частично и даже самостоятельно выполняют задание и если необходима помощь взрослого, терпеливо ждут своей очереди. Дети научились при возможности помогать друг другу. Некоторые научились самостоятельно выступать. Дети стали заучивать больше стихов, потешек. Все это помогало развивать память. А разгадывание загадок на мастер-классах развивает у детей мышление и внимание, умение последовательно выполнять заданные действия.

Основными формами работы являются теоретические и практические занятия в классе, праздники, экскурсии, самостоятельные творческие задания. В течение каждого месяца дети готовятся к какому-то мероприятию. Одним из первых мероприятий был Праздник Красоты – костюмированное дефиле. Интересно было наблюдать за детьми, как они искали материал для презентации, продумывали прически и наряды, делали оформление класса.

Каждый год дети участвуют в постановке сказок на Новый Год. Соприкасаясь со сказкой, дети познают радость открытия, приобретают способность к творчеству. Ребята учатся действовать сообща: выбирать роль, подбирать костюмы, учить слова, самостоятельно выполнять действия.

Дети участвуют в различных школьных, районных и городских мероприятиях и конкурсах: «Синяя птица», «Преодоление». Дети побывали в Доме ветеранов, на главной сцене Городского парка, в кукольном театре, в районных Дворцах культуры. Выступали на Международный проект Пермь Оксфорд сказка «Три желания».

Еще в начальной школе у нас зародилась дружба с детьми детского сада. И уже не первый год мы сотрудничаем с ними, вначале наши дети сливались с детсадовскими, но время идет и вот уже наши дети почти в два раза выросли. Традиционные встречи в детском саду объединяли больших и маленьких. Ходить в гости стало привычным делом, а так же изменились и формы общения. Мы можем не только готовить подарки или пособия, но можем помогать во дворе: убрать листья, подметать, делать подарки для малышей, поиграть с ними.

В старших классах мы дали представление нашим детям о добровольном волонтерском движении. И сейчас создаем условия для совместной деятельности детей старших и младших классов. Эти занятия помогают обучать социальным и практическим навыкам необходимым для адаптации в обществе обучающихся с ГУО как больших, так и маленьких.

Вот уже третий год работает проект «Дружба». Дети участвуют в качестве шефов или волонтеров. Для старших школьников – чувство сопричастности к проблемам младших детей, новые чувства и опыт во время общения с ребенком, возможность оказания реальной

помощи, развитие самостоятельности у детей с ТМНР. В основе проекта используются воспитательные методы работы с учащимися:

- вовлечение в деятельность;
- сотрудничество;
- стимулирование;
- личный пример.

Цель проекта: Формирование у детей позитивных установок на добровольческую деятельность, предпосылок гражданской позиции и ответственности за выполнение порученного дела

Каждую неделю проходили интересные занятия, где ребятам приходилось помогать, учить первоклашек различным школьным премудростям. Вместе ходили на ферму, пожарную часть, ездили в пермские музеи. Ставили совместные спектакли, праздничные номера. Учили правилам этикета в транспорте, умению общаться со взрослыми незнакомыми людьми. Провели несколько встреч по цветным страничкам радуги. Где вместе с родителями закрепляли название цветов и составляли цветные картин, которые потом использовали как газеты, поздравительные открытки, плакаты для игр в магазин.

В этом году наши встречи проходят под лозунгом «Календарь интересных дел»:

- Всемирный день туризма;
- Праздник белых лебедей;
- День плюшевого мишки;
- Всемирный день животных.

И впереди еще много разных праздников. На этих мероприятиях мы учим детей общаться, помогать друг другу, учить их различным трудовым действиям. Наше общение не ограничивается только мероприятиями, это и бытовые дела, помочь учителю накрыть на обед, отвести в туалет, погулять в перемену, проводить в зал, в раздевалку, одеть на прогулку. А так же приготовить подарки к праздникам.

Для развития познавательного интереса, мотивации, и коммуникативных навыков вот уже несколько лет мы начали практиковать исследовательскую деятельность. Дети учатся совместно с учителями и родителями элементарным исследовательским умениям и навыкам. Ребята представляли свои поделки, семейное блюдо, любимую игрушку, макет «мой дом»,

Презентации: в «моем районе есть такое здание», достопримечательности города, генеалогическое древо, «Я здоровье берегу - сам себе я помогу». Защищают мини проекты самостоятельно, каждый на своем уровне. С каждой новой работой учащиеся проявляют больше активности и самостоятельности. У детей формируется ответственность за выполнение задания.

3. Не менее важно разнообразные впечатления. Совместные выступления на различных мероприятиях, концертах, конференциях развивают чувственный опыт, навыки семейного общения с разными семьями в этом помогает разнообразная внеурочная деятельность,

Ребята научились выступать и на школьных, краевых, и городских конференциях. Это очное и заочное выступления. Первое время дети выступали с поддержкой мамы, а сейчас делают самостоятельные выступления.

4. Нужно ставить перед детьми ближние и дальние цели, учить достигать и фиксировать результаты. В этом помогают различные анкеты и диагностики, портфолио детей, карты развития и таблица «Развиваем привычку». Это помогает отследить индивидуальный рост ребенка и действия родителя. У каждого ребенка есть свое портфолио за каждый учебный год.

5. Необходимо научить обучающихся и родителей налаживать социальные связи. Прежде всего, важно установить с родителями партнёрские отношения, сделать их активными участниками процесса воспитания и обучения. Немаловажное значение имеет совместное участие в различных социально значимых проектах.

Большую поддержку в этом нам оказывают родители, они всегда первыми приходят на помощь, помогают в организации мероприятий.

Родители активно участвуют в общих мероприятиях, подготовке к праздникам, конкурсам, чаепитиям, изготовлении пособий и костюмов. Сами проявляют инициативу в организации поездки, проводят мастер-классы и другие мероприятия.

Совместно с родителями был организован проект «Веселее вместе».

**Цель проекта.** Раскрыть ценности семейных традиций и совместного творчества детей и их родителей, сформировать знания и навыки по правилам этикета

**Задачи проекта:** заинтересовать родителей в организации приема гостей, в подготовке ребенка, и места встречи; побуждать родителей в непосредственном общении ребёнка с родителем.

Мы предположили, что приобщение детей к совместным встречам в гостях даст положительные результаты в развитии и воспитании детей. Дети познакомятся с правилами этикета, поупражняются быть гостеприимными хозяевами и внимательными гостями. Во время встреч у детей будет развиваться речь, творческие умения, дети познакомятся с семейными традициями.

В итоге:

- Установили с родителями партнёрские отношения по взаимодействию.
- Активизировали участие родителей в различных мероприятиях.
- Создали условия для совместных мероприятий.

6. Родители также нуждаются в нашем внимании. Мы приглашаем их на мероприятия, вовлекаем в подготовку и проведение разнообразных мероприятий: семейные гостиные, круглые столы, мастер-классы, открытые уроки, и др.

Мастер-классы:

- Как собрать букет,
- Как сделать куклу из ниток,
- Новогодняя елка из конфет,
- Изготовление подарков и другие.
- Сейчас мастер классы проводят и сами родители:
- Как оказать первую помощь,
- Игрушки крючком,
- Изготовление поделок.

Все эти мероприятия помогают разнообразить школьную жизнь, вносят в неё волнение и новизну. Дети получают дополнительные знания, знакомятся с новыми

способами взаимодействия с материальной и духовной культурой, адаптируются в социуме, вырабатывают новые способы собственного социального опыта и своего стиля жизни.

7. Используем возможности социальных сетей. Это помогает устанавливать дополнительные контакты с родителями, демонстрировать достижения детей в виде фотоотчета, поста, публикации, оперативно реагировать на возникшие у родителей вопросы.

Выпуск газет. В этом году мы с детьми своего класса участвуем в всероссийском проекте «Летопись класса» и хотим создать книгу о нашей жизни в школе (если в шутку мемуары), конечно в этом примут участие и родители и учителя школы.

Мы понимаем, что система внеурочной работы играет важную роль в формировании и развитии личности ребенка, повышении мотивации обучения, развитии самостоятельности и предоставлении возможности в самореализации личности. Поэтому для выпускников школы работают платные услуги по заявкам родителей. Детям предлагаются различные кружки, а так же участие в мероприятиях школы. Это помогает выпускникам адаптироваться после школы, они чувствуют поддержку школы.

Мы разработали 7 рекомендаций для успешной работы, с которыми и постарались вас познакомить.

*Бурева С.А., магистрант*

*Научный руководитель: к.пед.н., доцент кафедры логопедии Елецкая О.В.  
Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, г. Пушкин*

*[Bureeva99@gmail.com](mailto:Bureeva99@gmail.com)*

## **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ПРЕДПОСЫЛОК К ОВЛАДЕНИЮ НАВЫКОМ ПИСЬМА ПО ПРАВИЛАМ ОРФОГРАФИИ У ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

**Аннотация.** В данной статье описаны результаты констатирующего исследования лингвистических предпосылок к овладению навыком письма у школьников с дизорфографией, а также описано содержание логопедической работы, направленной на совершенствование лингвистических предпосылок к овладению навыком письма по правилам орфографии у школьников с дизорфографией.

**Ключевые слова:** дизорфография, лингвистические предпосылки, навык письма, орфография, орфографическая компетенция, школьники, фонематические функции, лексика, грамматика, чувство языка, лингвистическое мышление.

В логопедии дизорфография определяется как специфическое расстройство процесса формирования и автоматизации орфографического навыка письма, которое затрудняет овладение школьниками письменной речью, а также препятствует совершенствованию их лингвистических способностей. В основе этого расстройства лежит нарушение развития базовых предпосылок психической деятельности, что негативно влияет на развитие операционально-технологических компонентов функциональной системы орфографически правильного письма [2]. Согласно исследованиям Р.И. Лалаевой, Л.Г. Парамоновой,

О.И. Азовой, И.В. Прищеповой, О.В. Елецкой дизорфографические ошибки связаны с трудностями отождествления и решения орфографических задач, что, в свою очередь, обусловлено недостаточным уровнем овладения морфологическим принципом правописания [1, 2, 4, 5].

Базой для овладения орфографически правильным письмом являются языковые способности, которые определяются как совокупность неосознаваемых правил речевой деятельности, система компонентов, которые отражают данный язык [2]. В понятие лингвистических предпосылок входят фонематические, лексические и грамматические компоненты, чувство языка и лингвистическое мышление.

У детей с дизорфографией отмечается ряд особенностей их лингвистических предпосылок: недоразвитие фонематических функций, трудности осуществления процессов словообразования и словоизменения, бедность словаря, незрелость чувства языка и лингвистического мышления [4, 5]. Ввиду ведущего участия в процессе овладения обучающимися орфографией, изучение состояния лингвистических предпосылок к овладению навыком письма у школьников с дизорфографией необходимо и имеет важное значение.

Констатирующее исследование проводилось на базе школы-интерната № 2 Адмиралтейского района г. Санкт-Петербурга и на базе ГБОУ СОШ №315 Пушкинского района г. Павловска. В исследовании принимало участие 30 обучающихся 5 класса. Экспериментальную группу составили 15 детей с дизорфографией (ОНР 3 уровня развития речи). Контрольную группу составили 15 детей с нормальным речевым развитием.

Целью констатирующего эксперимента являлось исследование состояния языковых способностей обучающихся, определение имеющихся у обучающихся особенностей лингвистических предпосылок к овладению орфографическим навыком письма. Для исследования использовалась методика О. В. Елецкой «Методика диагностики дизорфографии у школьников», а именно следующие разделы: «Изучение лингвистических способностей у школьников с дизорфографией», «Актуальный уровень сформированности орфографического навыка письма в различных видах письменных работ» [3].

По результатам качественного анализа констатирующего эксперимента, испытуемые были разделены на три группы в зависимости от состояния языковых способностей. Первую группу составили пятиклассники с нормальным речевым развитием в количестве 15 человек. У обучающихся данной группы была отмечена сформированность всех компонентов языковой способности: фонематические функции сформированы: фонематическое восприятие, фонематический анализ, синтез и представления сформированы. Лексический и грамматический компоненты языковых способностей, чувство языка и лингвистическое мышления находятся на оптимальном уровне. В процессе исследования, при выполнении письменных работ, школьниками были допущены единичные ошибки, не связанные с нарушением какого-либо компонента лингвистических способностей.

Вторую группу составили 5 человек из ЭГ. Показатели всех компонентов языковых способностей у школьников с дизорфографией данной группы ниже средних значений по выборке, что свидетельствует о недоразвитии их языковых способностей. Фонематические функции недостаточно сформированы: наиболее затруднён фонематический анализ. Качество и объём номинативного словаря недостаточны. Операции словоизменения и словообразования недостаточно сформированы. Уровень развития чувства языка и



лингвистического мышления недостаточен. Орфографический навык письма в разных видах работ недостаточно сформирован. Специфическое расстройство процесса письма у обучающихся 2 группы обусловлено недоразвитием сфер, отличных от языковых способностей, и связано с трудностями регуляции учебной деятельности – регуляторной дизорфографией.

В состав третьей группы вошли 10 обучающихся с дизорфографией, составивших ЭГ. Лингвистические способности пятиклассников находятся на недостаточном уровне сформированности. Показатели каждого из компонентов лингвистических способностей указывают на недостаточный уровень их зрелости. Вышеуказанные трудности негативно влияют на орфографический навык письма. В письменных работах обучающихся данной группы отмечаются многочисленные орфографические ошибки. Можно сделать вывод о том, что у школьников 3 группы дизорфография, обусловленная несформированностью лингвистических способностей. Орфографический навык письма не сформирован.

Констатирующее исследование лингвистических предпосылок к овладению навыком письма показало, что уровень сформированности языковых способностей у пятиклассников с дизорфографией имеет неоднородный характер. Была выявлена взаимосвязь между состоянием лингвистических способностей и уровнем сформированности орфографического навыка письма.

Проведённый констатирующий эксперимент показал, что пятиклассникам с дизорфографией необходимо коррекционно-логопедическое воздействие, которое было бы направлено на совершенствование лингвистических предпосылок. В связи с этим необходимо проведение формирующего эксперимента.

В формирующем эксперименте должны быть задействованы пятиклассники с дизорфографией, у которых уровень сформированности лингвистических предпосылок недостаточен. Всех обучающихся рекомендуется разделить на 3 группы: 1 - пятиклассники с регуляторной дизорфографией, лингвистические предпосылки которых находятся на недостаточном уровне сформированности; 2 – обучающиеся 5 класса с дизорфографией, состояние лингвистических способностей которых находится на недостаточном уровне сформированности, что обусловлено недоразвитием лингвистических предпосылок; 3 – пятиклассники с дизорфографией, обусловленной недоразвитием лингвистических предпосылок, состояние лингвистических способностей которых находится на более низком уровне, чем у обучающихся 2 группы.

Цель формирующего эксперимента – совершенствование лингвистических предпосылок к овладению навыком письма по правилам орфографии у школьников с нарушениями формирования орфографической компетенции – дизорфографией.

Задачи:

- развитие фонематических функций;
- развитие лексики;
- совершенствование лексико-грамматических операций;
- совершенствование грамматических операций;
- развитие чувства языка и лингвистического мышления;
- формирование орфографического навыка письма.
- развитие регулятивных компонентов учебной деятельности (для детей 1 группы).

Содержание методики коррекционно-логопедической работы основывается на общепринятых принципах коррекционной деятельности, а именно: на принципе поэтапного формирования орфографических действий, принципе системности, комплексности, учёта зоны ближайшего и актуального развития, онтогенетическом принципе. Учитываются также общедидактические принципы: наглядности, сознательности, доступности, индивидуального подхода и другие.

Для продуктивного осуществления коррекционной работы используются следующие методы: практические, наглядные и словесные. Выбор метода зависит от этапа коррекционного воздействия. Наиболее часто используемым практическим методом является упражнение, выполнение которого должно быть осознанным. Выбор стимульного материала зависит от актуального уровня развития обучающихся и предполагает постепенное его усложнение.

Направления коррекционно-логопедического воздействия:

1. Совершенствование фонематического восприятия;
2. Совершенствование фонематического анализа, синтеза и представлений;
3. Обогащение объема и качества номинативного словаря;
4. Развитие операции называния действия по предъявленному предмету;
5. Формирование и развитие подбора слов-синонимов;
6. Развитие подбора слов-антонимов;
7. Развитие понимания переносного значения слов в словосочетаниях и предложениях;
8. Совершенствование различения существительных, прилагательных и глаголов;
9. Совершенствование употребления имен существительных в единственном и множественном числе;
10. Совершенствование употребления предложно-падежных конструкций с использованием предлогов за, перед, над, под, в, на;
11. Развитие сочетания существительных с числительными;
12. Развитие дифференциации глаголов единственного и множественного числа настоящего времени;
13. Совершенствование дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида;
14. Развитие операций образования относительных прилагательных;
15. Развитие операций образования притяжательных прилагательных;
16. Совершенствование образования существительных при помощи суффиксов;
17. Формирование понимания грамматического значения суффиксов на материале системных дериватов;
18. Формирование понимания грамматического значения суффиксов на материале контекстуальных дериватов (квазислов);
19. Развитие способности анализировать значение текста на основании внимания к словообразовательной модели. анализ значения текста, состоящего из искусственных слов;
20. Усвоение грамматического значения слова и его связи с формальными признаками слова;
21. Развитие установки закономерности выбора конкретного словообразовательного средства, используемого при образовании того или иного производного слова с определенным (заданным) словообразовательным значением;

22. Совершенствование подбора родственных слов и морфологический анализ слов;

23. Формирования орфографического навыка письма безударных гласных.

У детей 1 группы дизорфография обусловлена недоразвитием регулятивных компонентов учебной деятельности, поэтому в рамках коррекционно-логопедического воздействия для детей данной группы дополнительно выделяются следующие направления:

1. Формирование учебной мотивации;

2. Формирование умения определять цель, составлять план действий и организовывать работу по выполнению плана;

3. Формирование умения организовывать свои действия во времени;

4. Формирование умения осуществлять мониторинг своей деятельности и её результатов.

Коррекционная работа должна проводиться в 2 этапа. На первом этапе у детей каждой группы осуществляется формирование и совершенствование каждого компонента языковых способностей: фонематического, лексико-грамматического, чувства языка и лингвистического мышления. Кроме того, для детей 1 группы дополнительно проводится работа по совершенствованию регулятивного компонента учебной деятельности. На втором этапе у всех обучающихся формируется и совершенствуется навык орфографически правильного письма на материале безударных проверяемых и непроверяемых гласных в корне.

В логопедической работе предполагается использование групповых форм работы, так как разделение пятиклассников на группы осуществляется с учётом актуального уровня сформированности их лингвистических способностей. Оптимальным считается проведение 2 занятий в неделю для каждой группы, длительность одного занятия составляет 40 минут. При необходимости возможно проведение дополнительного индивидуального или подгруппового занятия с детьми, имеющими трудности в совершенствовании языковых способностей. Формирующий эксперимент рассчитан на 6 месяцев, около 48 занятий.

Логопедическая работа с детьми 1 группы предполагает активное развитие учебной деятельности в совокупности с совершенствованием лингвистических предпосылок. Структура занятия предполагает сочетание специальных упражнений, направленных на развитие учебной деятельности, и упражнений, направленных на развитие языковых способностей по каждому из выделенных направлений.

Работа по совершенствованию лингвистических предпосылок к овладению навыком письма по правилам орфографии у школьников с нарушениями формирования орфографической компетенции строится поэтапно и сочетает в себе использование нескольких методов. Ввиду трудностей понимания учебной терминологии по курсу «Русский язык», занятие по теме целесообразно начинать с беседы, в ходе которой уточняется терминология, а также значение каждого из терминов, уточнение характеристик. Например, в процессе совершенствования фонематического компонента языковых способностей в ходе беседы уточняются понятия «звук» и «буква», знание и понимание которых необходимы для дальнейшей коррекционной работы.

Работа по совершенствованию лексического компонента предполагает использование наглядного материала (картинок), беседы, работу со словарём, создание обучающимся собственного терминологического словаря, работу с текстами. Для совершенствования грамматического компонента используются письменные упражнения, предполагающие разные инструкции выполнения, а также использование не только номинативных слов, но и

квазислов. Чувство языка и лингвистическое мышление развивается в процессе совершенствования остальных компонентов деятельности и предполагает работу с текстами, квазисловами, выполнение различных письменных упражнений.

По мере совершенствования лингвистических предпосылок начинается работа по совершенствованию орфографического навыка письма на материале безударных проверяемых и непроверяемых гласных. Работа начинается с изучения алгоритма решения орфографической задачи для каждого из правил. Основным методом работы является упражнение, что предполагает разноплановые инструкции, которые также формируют орфографическую зоркость.

По результатам формирующего эксперимента уровень сформированности лингвистических предпосылок каждого обучающегося должен быть выше, чем изначальный. Точная подача материала, закрепление теоретических основ через выполнение разноплановых упражнений, предполагающих разную инструкцию выполнения, сочетание нескольких методов работы являются важными составляющими коррекционно-логопедического воздействия, которое обеспечит совершенствование лингвистических предпосылок к овладению навыком письма по правилам орфографии у школьников с нарушениями формирования орфографической компетенции.

#### ***Библиографический список***

1. Азова О.И. Дизорфография: монография. – Москва: ТЦ Сфера, 2015. – 362 с.
2. Елецкая О.В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у учащихся пятых классов общеобразовательной школы: дисс. ... кандидата педагогических наук. – Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2008.
3. Елецкая О.В. Методика диагностики дизорфографии у школьников: учебно-методическое пособие. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2014. – 208 с.
4. Лалаева Р.И. Выявление дизорфографии у младших школьников. – СПб.: СПбГУПМ, 1999. – 36 с.
5. Прищепова И.В. Дизорфография младших школьников. – СПб.: КАРО., 2006. – 240 с.

*Бурматова О.В.,*

*учитель русского языка и литературы*

*ГКБОУ «Общеобразовательная школа-интернат Пермского края», г. Пермь*

*[oburmatova@mail.ru](mailto:oburmatova@mail.ru)*

## **РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОО**

**Аннотация.** В данной статье представлены общие приемы работы с текстом, направленные на развитие грамотности чтения, ориентированные на устную и письменную коммуникацию детей с ограниченными возможностями здоровья. Рассматриваются этапы работы по развитию умения понимать прочитанное, осознавать авторский замысел, строить логически правильный ответ.

**Ключевые слова:** метапредметный результат, навык чтения, понимание, развитие речи, бинарный урок, задания междисциплинарного характера, объединение гуманитарных и естественно-научных предметов.

Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам начального и основного общего образования «овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами» является обязательным компонентом метапредметных результатов освоения основной образовательной программы. Чтение всегда играло важную роль в развитии человека, его воспитания и образовании. Чтение как многофункциональный процесс нацелено на понимание читающим смыслового содержания текста. Однако в последние несколько лет уровень читательской грамотности российских школьников значительно снизился, изменилось отношение к обучению и получению знаний. Поэтому проблема смыслового чтения является одной из наиболее актуальных в современном образовании. На значимость осознанного чтения педагоги обращали внимание ещё в средние века, а великий педагог философ XVII века Я.А. Коменский считал: «Читать и не понимать – то же, что совсем не читать».

Современные ученые установили, что на успеваемость ученика влияет около двухсот факторов, среди которых главным является навык чтения. Не овладев в достаточной мере навыком чтения, обучающиеся испытывают затруднения при изучении различных предметов школьного курса. При низком уровне смыслового чтения слабовидящие и слепые дети наряду с общими затруднениями в освоении программы имеют проблемы в развитии речи, имеющей важное компенсаторное значение при зрительной неполноценности. Навык чтения формируется у них значительно медленнее, чем у нормально видящих сверстников.

Для чтения слабовидящих характерно снижение скорости чтения. На понимание текстов большое влияние оказывают нарушения зрительных функций слабовидящих, проявляющиеся, с одной стороны, в фрагментарности обзора слов, отсутствии зрительных фиксаций на частях слова, потере ориентации в тексте, а с другой - в особенностях предшествующего речевого развития, активного словаря детей, обедненности предметных и образных представлений, нарушениях понимания слов, имеющих абстрактное значение, и установления синтаксических связей внутри предложения. Вследствие глубоких нарушений зрительных и глазодвигательных функций слабовидящие дети часто не замечают знаков препинания в предложении, не улавливают конца предложения, не сразу находят слова, несущие логическое ударение, нарушают синтаксические связи внутри предложения. Нарушение зрения не позволяет слабовидящему ребенку сосредоточивать взгляд на тексте, буквы у него словно скачут, текст дрожит, вырывается из поля зрения, на нем иногда невозможно зафиксировать внимание. В результате ему приходится прикладывать большие усилия, чтобы сконцентрироваться и внимательно следить за текстом.

Для чтения слепых также характерно снижение скорости чтения. Сам процесс чтения подушечками пальцев требует больше времени: читая слово, слепой ребенок воспринимает каждую букву изолированно, отдельно. У него наблюдается не глобальное чтение слова, а аналитическое восприятие букв. Кроме того, чтение часто замедляется из-за поисков потерянного слова или предложения. Чтобы его найти, ребенок тратит на это очень много времени, так как вынужден фиксировать начало каждого слова, то же происходит при потере линии читаемого текста.

У детей со зрительной депривацией возникают большие трудности при работе с текстом: отмечается неумение слепых и слабовидящих обучающихся выделить главное и низкий уровень понимания читаемого, поскольку они слабо соотносят слова с реальными объектами. Учащиеся не понимают нюансов, не могут ответить на вопросы, найти ответ в тексте.

Формирование навыка смыслового чтения начинается в начальной школе параллельно с совершенствованием технической стороны чтения. Для начальной школы разработано немало учебных пособий, разработаны методики диагностики читательской грамотности. В начале и в конце каждого учебного года у младших школьников проверяется техника чтения, состояние читательских умений. С переходом ребенка в основную школу происходит качественный скачок в становлении важнейшего компонента учебной компетентности: начинается чтение для обучения – использование письменных текстов как основного ресурса самообразования, поэтому, на наш взгляд, формирование навыков смыслового чтения и универсальных умений работы с текстом должно осуществляться не только на уроках русского языка и литературы, но и на других предметах. Проведение бинарных уроков является одной из таких форм образовательной деятельности, которая реализует данное требование ФГОС.

В качестве примера приведем бинарный урок русского языка и физики, на котором рассматривались общие приемы работы с текстом как единицей языка и особенности анализа текстов разных стилей, а именно: научного, как источника информации, и художественного, задачей которого является воздействие на читателя, его чувства. Работа велась на примере такого физического явления как гроза, поэтому вначале мы совместно с учащимися построили «ассоциативный куст» – объединение слов-веточек одной темой «Гроза». Среди записанных слов и словосочетаний выделили понятия, термины (молния, электрический разряд, кучево-дождевые облака, ливневые осадки, шквал, град, атмосферное давление) и слова, нейтральные и эмоционально окрашенные (май, свежесть, страшно, ужас, темнота, крупные капли, мокро, разрушает, беда, опасность, страх). В соответствии с этим разделились на 2 группы: «Физики» и «Лирики».

Далее работа была организована по этим группам.

Первое задание было общим для обеих групп – составить определение понятия «молния», опираясь на представленный ряд слов (Атмосфера, разряд, вспышка, гром, электрический), а затем сравнить его с определением в предложенном для работы тексте научного стиля.

Второе задание было направлено на поиск информации в тексте «Молния», взятого из заданий ОГЭ по физике. Ответы на вопросы по тексту о природе молнии, ее свойствах необходимо было занести в таблицу, затем представить свои выводы.

Для третьего задания ребятам была предложена поэтическая миниатюра А.И. Солженицына «Молния».

После чтения миниатюры учителем и анализа необычных и непонятных слов было предложено задание по составлению вопросов к тексту.

Задание «физикам» – составить вопросы к тексту в соответствии со своей ролью. (Что вам может быть интересно, как физикам?)

Задание «лирикам» – составить вопросы в соответствии со своей ролью и задачей художественного текста.

Вопросы, составленные «физиками»:

- Куда чаще всего попадает молния?
- Почему именно в липу ударила молния?
- Что произошло с почвой после раскола дерева?

Вопросы, составленные «лириками»:

- Что поразило писателя?
- О чем заставляет задуматься миниатюра?
- Какой вывод делает Солженицын?
- В каком фрагменте заключается основная мысль миниатюры?
- Какую метафору использует автор?)

После обсуждения вопросов «физиков» и «лириков» ученики сделали вывод об основном отличии двух текстов с одним названием?

Первый текст дает информацию о природе данного явления, а второй, хотя в нем тоже есть информация, обращен прежде всего к чувствам читателей и заставляет задуматься над поступками людей, об ударах кары-совести).

В заключение урока ребята составили синквейн по теме «Молния»: «физики» использовали научную и нейтральную лексику, «лирики» – средства художественной выразительности и нейтральную лексику.

В качестве домашнего задания ученикам было предложено составить инструкцию «Поведение во время грозы в городе, на природе (в лесу, около водоема)». Эта работа направлена уже на создание текста делового стиля.

Так, работая на уроке с текстами разных стилей, мы использовали общие приемы, направленные на развитие грамотности чтения. Задания междисциплинарного характера способствуют развитию специальных читательских умений, которые необходимы для полноценной работы с текстами. Объединение гуманитарных и естественно-научных предметов позволяет освоить как научные, так и художественные тексты, при этом понять главную отличительную особенность этих текстов. Понимание научного текста в отличие от художественного должно быть однозначным. Если научная книга предназначена для передачи знаний, а цель автора заключается в том, чтобы дать читателю возможность чему-либо научиться, то при чтении художественных текстов допускается собственная позиция читателя, которая может не совпадать с авторской.

Таким образом, смысловое чтение – это не только требование ФГОС (обязательная часть в структуре ООП ООО), но и способ приобщения обучающихся к чтению для достижения метапредметного результата в процессе интеграции различных учебных дисциплин. Кроме того, компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией, особенно важны для будущей профессиональной деятельности и социализации. Чтение, наряду с письмом и владением компьютерными технологиями, относится к базовым компетенциям, которые позволяют продуктивно работать и свободно общаться. Во всем мире чтение рассматривается как технология интеллектуального развития, способ обретения культуры, средство решения жизненных проблем.

*Бушмелева К.А., магистрант*  
*Научный руководитель: кандидат педагогических наук,*  
*доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза Филатова И.А.*  
*Уральский Государственный Педагогический Университет, г. Екатеринбург,*  
[\*xeniamezentzeva@yandex.ru\*](mailto:xeniamezentzeva@yandex.ru)

## **КОММУНИКАТИВНАЯ ГРАМОТНОСТЬ СЕМЬИ КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ**

**Аннотация.** Статья посвящена вопросу коммуникативной грамотности семьи старших дошкольников с дизартрией как важного условия социализации детей с нарушением речи. Раскрыта роль семьи в процессе коррекции звукопроизношения у детей с дизартрией.

Материал статьи будет полезен дефектологам, логопедам и студентам, получающим специальное (дефектологическое) образование, родителям (законным представителям), воспитателям, психологам.

**Ключевые слова:** коммуникативная грамотность, семья, старший дошкольный возраст, дизартрия, фонетические нарушения речи, социализация.

По результатам многих исследований в областях педагогики и специальной психологии неоднократно представлены трудности детей с нарушениями речи в общении со сверстниками и взрослыми, что влияет на процесс социализации и коррекции речевых недостатков (М.И. Боровик, Л.П. Зернова, И.А. Зимина, С.А. Карпенкова, Н.О. Карасева, М.И. Саввиди, Т.Б. Филичева, И.А. Филатова, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина, Г.Р. Шашкина и др.).

Родители (законные представители) играют составляющую и определяющую роль в становлении ребёнка как личности. Они являются основными участниками в процессах социализации и успешности преодоления языковых, речевых трудностей воспитанника. Основанием данного факта является продолжительность времени нахождения ребёнка в окружении семьи. Семья – первый и главный институт по длительности воздействия на ребёнка [4].

В процессе логопедической работы коммуникативная грамотность семьи необходима для понимания полной картины состояния ребёнка, для соблюдения необходимых при коррекции условий и адекватного восприятия сложившейся ситуации. Успешность и эффективность в деятельности специалистов во многом определяется успешностью взаимодействия с семьёй.

Особенности общения семьи и ребёнка определяют сугубо индивидуальное отношение воспитанника к миру, специальным занятиям и к окружающему социальному миру. В целом коммуникативный опыт ребёнок перенимает от родителей. Компетентность родителей в области индивидуальных черт ребёнка с дизартрией и нарушениями звукопроизношения приводит к осознанности создания необходимых ими условий для их развития, включения в коррекционно-воспитательную работу, целенаправленного применения педагогических знаний с учётом специфических требований специалистов.

При отсутствии необходимой коммуникативной грамотности семьи в процессе коррекции и социализации ребёнка с дизартрией и фонетическим нарушением речи эффективность логопедической работы уменьшается, а сроки коррекции увеличиваются.



Коммуникативная грамотность родителей – способность семьи создавать комфортную среду общения, в которой ребёнок будет являться полноценным субъектом коммуникативной ситуации в зависимости от места и социального окружения [1].

В процессе коррекции фонетических нарушений речи у воспитанников 5-7 лет с дизартрией необходимо учитывать общедидактические принципы: систематичность, системность, комплексность, принцип учёта индивидуальных особенностей, о ведущей роли зоны актуального и ближайшего развития и др.

Принцип систематичности предполагает непрерывность и постоянность коррекционного воздействия на занятиях не только в рамках образовательного учреждения, но и в период нахождения в домашних условиях. Родителям даются рекомендации по выполнению с ребёнком необходимых упражнений. В свободное от занятий время ребёнок продолжает активно общаться с семьёй. Здесь коммуникативная компетентность родителей заключается в грамотном исправлении речевых ошибок ребёнка так, чтобы не задеть его личное пространство и эго, в стремлении поддерживать интерес к процессу развития речи и коррекции её дефектов. Семья закрепляет умения, данные на занятиях в ОО, и даёт установки положительного характера. Отношения родителей к рабочему процессу чувствуется и ребёнком.

Знание семьи об онтогенезе, об индивидуальном развитии ребёнка с дизартрией и недостатками звукопроизношения наводит родителей на понимание задействованности всех компонентов речевой функциональной системы, к которым относятся не только речевые, но и неречевые элементы – элементарные и высшие психические функции и др. (П.К. Анохин, В.И. Бельтюков, Е.М. Мастюкова, З.А. Репина, и др.).

Социокультурная среда – это социальная среда, накопленная через культурный опыт человека. Изучение личности ребёнка в комплексе всех его проявлений, жизни и деятельности, разработка комплексной программы помощи являются задачами комплексного процесса. Для решения первой задачи родителям предлагается пройти ряд тестов, опросов и анкет, касающихся анамнеза ребёнка. На основе полученных данных специалисты выстраивают скоординированную индивидуальную коррекционную программу (Л.В. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.).

Развитие ребёнка имеет уникальную совокупность характерных особенностей и свойств, отличающих его от других, делающих его индивидом. В данном случае необходимо применять принцип учёта индивидуальных особенностей, который позволяет дополнить и скорректировать программу развития в пределах возрастной нормы с учётом индивидуальных особенностей (соматическое состояние, психосоматика, темп и скорость развития, причины возникновения недостатков, характер, осознанность (неосознанность) имеющихся проблем и т. д.). Наличие у специалиста тех или иных данных о специфических особенностях развития ребёнка зависит от семьи. Родители имеют право предоставить или скрыть личную информацию логопата. В данном случае мы вновь обращаемся к роли коммуникативной грамотности семьи [2].

Известно, что при работе с детьми необходимо опираться на их зону ближайшего развития – ЗБР (уровень развития ребёнка, достигаемый путём взаимодействия с взрослыми и сверстниками в ходе совместной деятельности). ЗБР определяется через зону актуального развития (ЗАР) – это навыки, которыми ребёнок уже обладает и пользуется без помощи

взрослого. Опираясь на ЗАР, взрослый может определить, какие именно и с помощью «чего» возможно развивать умения (приёмы, методы, основная деятельность в возрасте 5-7 лет) [3].

Семья, имея коммуникативную грамотность, будет поддерживать соблюдение данных принципов при логопедической работе и сможет своим активным, правильным и целенаправленным участием создать полноценные условия для успешной коррективы имеющихся недостатков у детей старшего дошкольного возраста.

Коммуникативная грамотность семьи старших дошкольников с дизартрией в процессе коррекции фонетических нарушений речи является важным условием их социализации. Для повышения данной компетентности можно предложить индивидуальные и групповые формы взаимодействия с родителями.

Групповые: консультирование на протяжении всего учебного года, родительские собрания, дни открытых дверей, информационные стенды, брошюры, специальный раздел на сайте образовательной организации с материалами специалистов, общий чат с применением услуг WhatsApp и др.

Индивидуальные: анкетирование, тематические консультации, родительские собрания с просмотром фрагментов занятий, почтовый ящик взаимодействия, рабочие тетради воспитанников, платформа для конференций в Zoom, Telegram, ClickMeeting, BigMarker Webinars, MyOwnConference, Skype и др.

#### ***Библиографический список***

1. Боровик М.И., Карасева Н.О. Взаимодействие логопеда и родителей в процессе коррекционно-логопедической работы с ребенком // Молодой ученый. 2016. № 18. С. 431 -433.

2. Карпенкова С.А. Формы взаимодействия логопедов дошкольного учреждения с родителями // Специальное образование. 2014. № 10. С. 77-80.

3. Саввиди М.И. Особенности взаимодействия учителя-логопеда и родителей в процессе коррекционной работы // Science Time. 2015. № 10 (22). С. 314 -317.

4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ / Статья 44. Права, обязанности и ответственность в сфере образования родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)

*Бушueva Г.Д.,  
воспитатель МАДОУ «ЦРР – Детский сад № 252» г. Перми  
[bushueva\\_69@inbox.ru](mailto:bushueva_69@inbox.ru)*

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ЗПР СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Современные тенденции в сфере общего и специального образования, связанные с процессами интеграции, диктуют необходимость поиска наиболее эффективных путей включения детей с ЗПР в социум. Здоровье детей можно рассматривать как стратегию, в которой заложено наше будущее. Именно поэтому в рамках образовательных стандартов

нового поколения государство поставило перед педагогами, родителями и общественностью задачу создать условия для внедрения позитивного отношения подрастающего поколения к ведению здорового образа жизни, в том числе и детей с ЗПР.

Система здоровьесбережения требует применения специальных мер по сохранению и укреплению здоровья детей, что было доказано многочисленными работами физиологов и психологов. В наше время меры по сохранению и укреплению здоровья детей вошли в важнейшие государственные документы, определяющие стратегию развития образования. На практике мы видим факты повышения образовательной нагрузки: изобилие занятий (преимущественно интеллектуальных, использование школьных форм их проведения), мини-уроки, недооценка игры, высокие показатели заболеваемости детей старших и подготовительных групп в зависимости от объема образовательной нагрузки. Частота случаев повышенной и высокой невротизации, повышенной тревожности у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста свидетельствуют о недостаточности проводимой работы по здоровьесбережению как в ДОО, так и в семье.

Налицо противоречие: возрастающая потребность социума в воспитании здорового поколения наталкивается на недостаточную разработанность системы здоровьесбережения в образовании, обусловленную низким уровнем компетентности педагогов, родителей в здоровом образе жизни. Непосредственно родители детей с ЗПР нуждаются в повышении качества собственного здоровья. Несмотря на определенную степень изученности проблемы здоровьесберегающей компетентности родителей, имеющих детей с ЗПР, остались недостаточно рассмотренными вопросы реализации здоровьесберегающего подхода при работе с родителями, имеющими дошкольников с ЗПР, что и обусловило выбор темы нашего исследования.

Исходя из очевидной актуальности темы исследования, мы определили:

Цель исследования – разработка программы по формированию здоровьесберегающей компетентности родителей, имеющих детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Объект исследования – процесс формирования здоровьесберегающей компетентности родителей, имеющих детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Предмет исследования – особенности формирования компетенций в здоровом образе жизни родителей, имеющих детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Гипотеза исследования – вероятно, повысить эффективность работы по формированию здоровьесберегающей компетентности родителей возможно, если будут учитываться такие важные условия как:

- целенаправленное формирование мотивационных, когнитивных, операциональных, рефлексивных компетенций здоровьесберегающей компетентности у родителей;
- применение комплексного, деятельностного и компетентностного подходов;
- использование вариативных форм совместной здоровьесберегающей деятельности педагогов, родителей и их детей старшего возраста с ЗПР;
- отбор содержания средств здоровьесбережения с учетом индивидуальных особенностей родителей и их детей с ЗПР.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть проблему формирования здоровьесберегающей компетентности родителей в психолого-педагогических исследованиях;

2. Выявить психолого-педагогические особенности развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и условия сохранения их здоровья;
3. Выявить уровень здоровьесберегающей компетентности родителей;
4. Разработать программу формирования здоровьесберегающей компетентности родителей;
5. Определить эффективность разработанной программы.

Теоретико-методологические основы исследования составили концептуальные подходы к проблеме развития детей с задержкой психического развития К.С. Лебединской, У.В. Ульенковой, Р.Д. Триггер и др.; исследования, посвященные проблемам поддержки семей, имеющих детей с ЗПР: А.В. Галич, Е.А. Репринцева, Т.А. Титеева, В.В. Ткачёва и др.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования разработанной и апробированной программы формирования здоровьесберегающей компетентности родителей в практической работе дефектологов, педагогов и психологов.

Изучение специальной литературы по проблеме исследования позволило сделать соответствующие выводы. Под задержкой психического развития понимают интеллектуальные расстройства, обусловленные недоразвитием эмоционально-волевой сферы (психический инфантилизм) либо недоразвитием познавательной деятельности вследствие ранних органических поражений головного мозга (чаще в форме церебрастенических состояний) или генетическим дефектом. Применение в работе здоровьесберегающих педагогических технологий повышает результативность образовательного процесса, формирует у родителей ценностные ориентации, направленные на сохранение и укрепление здоровья воспитанников, а у дошкольника с ЗПР – стойкую мотивацию на здоровый образ жизни. Формирование здоровьесберегающих компетенций родителей, имеющих детей с ЗПР осуществляется с использованием специальных программ.

С целью выявления уровня сформированности здоровьесберегающей компетентности у родителей было проведено исследование на базе МАДОУ «Центр развития ребенка – Детский сад № 252» г. Перми. ДОУ работает по образовательной программе, разработанной на основе примерной программы «Детство». Исследование проводилось с родителями детей старшего дошкольного возраста, в котором приняло участие 20 семей.

Эксперимент проводился в два этапа.

I этап (констатирующий).

Результаты исследования показаны по таким ключевым компетентностям:

1. Уровень сформированности информационной компетентности у родителей анкета «Культура здоровья вашей семьи», разработанная В.А. Деркунской
2. Уровень сформированности аналитической компетентности «Анкета самооценки образа жизни (адаптированный вариант анкеты В.П. Петленко, Д.И. Давиденко)»
3. Уровень сформированности аналитической (рефлексивной) компетентности родителей (проведения подвижной игры «Караси и щука»).

Совокупный анализ показателей здоровьесберегающих компетенций позволил говорить об общем низком уровне сформированности здоровьесберегающей компетентности родителей детей с ЗПР старшего дошкольного возраста.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в повседневной жизни родителями мало времени уделяется совместной с ребенком игровой деятельности. Родители недостаточно информированы об особенностях формирования здоровья своих детей, не

владеют технологиями здоровьесбережения и здоровьесформирования. У родителей на низком уровне находится рефлексивная компетентность, они не могут связывать причины частой заболеваемости детей с необходимостью соблюдения режима, особенно в выходные дни. А также не придают значения организации двигательной активности детей, не владеют и не играют в подвижные игры, не умеют применять средства физической культуры для повышения работоспособности и снижения утомляемости детей, снятия явлений невротизации, сами не являются примером обучения своих детей ЗОЖ.

С целью повышения уровня здоровьесберегающей компетентности родителей была разработана и частично апробирована Программа «Без них это не работает». Ниже представлено примерное содержание программы.

Блок №1 «Разговор о правильном питании»	Цель. Формирование у детей и родителей правильного представления о рациональном питании, как составной части культуры здорового образа жизни. Игра «Пищевая тарелка», способствующая представлению родителей о сбалансированном питании белками, жирами, углеводами и витаминами.
Блок № 2 «Закаляйся, как сталь»	Цел. Тренировка и оздоровление защитных сил организма детей и взрослых, воспитание положительного отношения к своему здоровью и формирование стремления к здоровому образу жизни. Тренинг «Укрепляем систему терморегуляции, привыкаем к Уральскому климату».
Блок № 3 «Спорт – любимое занятие каждой семьи»	Цель. Определение значения семейного спорта, изучение важности и пользы занятий спортом всей семьей. Презентация каждой семьей любимого вида спорта, обучение других семей.
Блок № 4 «Быть здоровым – модно!»	Цель. Формирование культуры здоровья: совершенство физического, духовного, социального начала. Разговор о стиле жизни-здоровье.
Блок № 5 «Управляемый стресс несет в себе аромат и вкус к жизни!»	Цель. Умение контролировать стрессовое состояние взрослых и детей Мастер-класс «Мешки – тренажеры»
Блок № 6 «Движение тела – движение мысли!»	Цель. Формирование межфункционального взаимодействия высших психических функций у старших дошкольников 5-6 лет с ЗПР. Мастер-класс «Кинезиологические мячики и мешочки». Знакомство с моделью «Здоровьецветик».

Для определения эффективности проведенной работы был проведен контрольный эксперимент. Его данные свидетельствовали о том, что значительно повысился уровень здоровьесберегающей компетентности родителей, что способствовало снижению заболеваемости детей с ЗПР старшего дошкольного возраста и повышению их работоспособности на занятиях, формированию устойчивых навыков ЗОЖ.

*Волкова Н.В.,  
учитель профессионально-трудового обучения  
МБОУ «С(К)СОШИ», г. Чусовой  
[volkovanina2011@yandex.ru](mailto:volkovanina2011@yandex.ru)*

## **СИНКВЕЙН КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОСТИ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ**

**Аннотация:** Показана актуальность и целесообразность решения проблемы формирования словообразования и словоизменения у обучающихся с легкой степенью умственной отсталости (умственной отсталости), что обусловлено тесной связью с практической деятельностью и социализацией в обществе, тем самым повышая уровень владения речью.

**Ключевые слова:** словообразования и словоизменения, обучающиеся с легкой степенью умственной отсталости (умственной отсталостью), устная речь.

Практикующие психологи и учителя отмечают, что у школьников часто наблюдаются нарушения речи, плохой словарный запас, дети не умеют составить рассказ по картинке, не могут рассказать прочитанное, им сложно запомнить стихотворение.

Одним из способов частичного решения этих проблем является синквейн. Синквейн широко используется современными учителями в непосредственной образовательной деятельности на уроках и во внеклассной деятельности. Дети любого возраста могут в увлекательной игровой форме научиться работать со синквейном.

### **Дети**

Любимые, единственные

Играют, радуются, любят

Дети – это цветы жизни

Семья

Данные строки похожи на японские лирические стихи. Но это не японская поэзия. Это синквейн. Что означает это необычное слово?

Синквин – французское слово, переведенное как «пятистрочное стихотворение».

Синквейн – это не рифмующееся стихотворение, а образовательная техника, направленная на решение конкретной проблемы.

Синквейн – методический прием, состоящий в составлении пятистрочного стихотворения. При этом формулировка каждого из них подчиняется определенным принципам и правилам.

Синквейн – одна из технологий критического мышления, которая активизирует умственную деятельность учащихся посредством чтения и письма. Написание синквейна – это свободное творчество, при котором ученик находит и выделяет наиболее важные элементы изучаемого предмета, анализирует их, делает выводы и кратко формулирует их на основе основных принципов написания стихотворения.

Эти строки похожи на японскую поэзию. Но это не японская поэзия. Это синхронно. Что означает это необычное слово?

Как использовать синквейны на уроке?

Тема, выбранная для составления синквейн, должна быть близка и интересна обучающимся.

Ученики не всегда сразу же включаются в работу. Трудности могут быть связаны с необходимостью анализа, понимания предмета, недостаточным словарным запасом, плохим пониманием определенных терминов, страхом ошибиться. Чтобы помочь обучающимся, необходимо задавать наводящие вопросы, расширять их кругозор, поощрять желания и отвечать на их вопросы.

Основная задача учителя, использующего метод синквейн в классе, - придумать четкую систему логически связанных элементов, материализация которых в картинках позволяет учащимся понять и запомнить материал.

Чтобы составить синквейн, нужно научиться находить основные элементы в тексте, в материале, делать выводы и заключения, высказывать свое мнение, анализировать, обобщать, изолировать, объединять и обобщать.

Можно сказать, что это полет мысли, свободное мини-творчество, подчиняющееся определенным правилам.

Правила изготовления синквейна.

Первая строка синквейна – это имя, тема, состоящая из одного слова (обычно существительное, означающее объект или действие, о котором идет речь).

Вторая строка состоит из двух слов. Прилагательные. Это описание особенностей объекта или его свойств, раскрывающее тему синквейна.

Третья строка обычно состоит из трех глаголов или наречий, описывающих действия субъекта.

Четвертая строка – это фраза или предложение, состоящее из нескольких слов, которые отражают личное отношение автора синквейна к тому, что сказано в тексте.

Пятая строка – последняя. Одно слово – это существительное для выражения своих чувств, ассоциаций, связанных с предметом, упомянутым в синквейне, то есть это личное выражение автора по теме или повторение сути, синоним.

Предполагается, что строгое соблюдение согласованных с обучающимися правил составления не является обязательным.

Четвертая строка может содержать от трёх до пяти слов, а пятая строка может содержать два слова вместо одного. Также можно использовать другие части речи.

Пример синквейна «Наш класс».

Наш класс

Веселый, дружелюбный.

Обучение, игра, исполнение

Наш дом

Друзья!

Синквейн помогает быстро и эффективно научить ученика синтезировать, обобщать и анализировать различные понятия. Чтобы правильно и грамотно излагать свои мысли, ученик должен владеть достаточным словарным запасом. Поэтому работу нужно начинать с расширения и улучшения словарного запаса. Чем больше словарный запас у ребёнка, тем легче ему не только создать синквейн, но и пересказать текст и выразить свои мысли.

Создание синквейна – это форма свободного творчества, направленная на развитие способности находить самые важные и значимые характеристики в большом потоке информации, анализировать их, делать выводы и многократно формулировать свои утверждения.

Составление синквейна похоже на игру, потому что сочинять это весело, полезно и легко!

Развивается интерес к окружающему миру, развивается речь, мышление, память.

Педагоги, использующие метод синквейн в своей работе, обнаружили, что синквейн способствует развитию критического мышления.

Одна из целей составления синквейна является – выделить основную идею текста и кратко выразить свои мысли. «Значение слова – это феномен мышления», – писал известный советский психолог Л.С. Выготский в своей работе «Мышление и речь».

Синквейн – один из самых эффективных методов развития языка.

В чем его эффективность и важность?

Во-первых, простота. Кто угодно может сделать синквейн.

Во-вторых, каждый может реализовать свой творческий интеллектуальный потенциал в приготовлении синквейны.

Синквейн – это игровая техника. Составление синквейна может быть использовано как финальное задание уже пройденного материала для размышления, анализа и обобщения полученной информации.

Примеры некоторых синквейнов, составленных обучающимися на уроке:

Растения.

Редкие, распространенные.

Появляются, развиваются, растут.

Украшают окружающую среду.

Организмы.

Растения.

Декоративные, теплолюбивые.

Украшают, согревают, увлажняют.

Их изучают любители и специалисты.

Группа.

Цветник

Большой, красивый

Облагораживать, украшать, создавать

Клумба с цветами

Озеленение

Дерево

Большое, ветвистое

Растет, питается, воспроизводит

Озеленяют скверы, парки

Природа

При составлении синквейна имейте в виду, что это нужно делать только по темам, которые хорошо известны учащимся, и что важно – нужно привести пример.

Если создать синквейн сложно, то вы можете помочь с наводящими вопросами.



Будьте готовы к тому, что не всем детям понравится работать с синквейном, поскольку работа требует понимания, словарного запаса и способности выражать свои мысли. Поэтому необходимо поддерживать и поощрять желание обучающихся выполнять синквейн или ответить на вопросы. Постепенно ученики привыкают к правилам написания стихов без рифм, и их составление превратится в игру и незаметно для самих детей игра в синквейн становится для них веселым и занимательным занятием.

«Даже мгновенное озарение может стать первой искрой, от которой рано или поздно загорится пламя творческого поиска», – писал В.Шаталов. Обучающиеся будут гордиться своими достижениями!

Процедура составления синквейна позволяет гармонично сочетать элементы всех трех основных образовательных систем: информационной, деятельностной и личностно-ориентированной.

**Вывод.** Преимущества метода:

- интерес к изучаемому материалу возрастает;
- развивается образное мышление; творческие способности обучающихся;
- совершенствуются коммуникативные навыки и умение кратко и лаконично выражать свои мысли;
- развивается мышление и воображение; способность анализировать;
- сокращается время, отведенное на запоминание информации;
- расширяется словарный запас слов.

Составление синквейна на уроке и на занятии занимает относительно мало времени, но это также эффективный способ развить образную речь и получить более быстрые результаты развития речи.

В процессе работы по данной методике возможности обучения не только углубляют ваши знания по каждому изучаемому предмету, но и расширяют ваши возможности для самостоятельной работы с дополнительными данными, планируя свою образовательную деятельность.

*Ворошникова О.Р.,*

*канд. психол. наук, заведующий кафедрой [voroshnina@pspu.ru](mailto:voroshnina@pspu.ru)*

*Гаврилова Е.В.,*

*канд. пед. наук, доцент [gavrilova\\_ev@pspu.ru](mailto:gavrilova_ev@pspu.ru)*

*Прозументик О.В.,*

*канд. психол. наук, доцент [prozumentik@pspu.ru](mailto:prozumentik@pspu.ru)*

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,  
г. Пермь*

## **СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ОВЗ, КАК ОДНА ИЗ ФУНКЦИЙ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА**

Ресурсный центр (точка ресурсной поддержки) – ключевой элемент развития общественной активности. Ресурсные центры могут быть самыми разными: с большой

историей (опытом) и только что созданные; межрегиональные и локальные; созданные по инициативе органов власти и рожденные «снизу», исходя из потребностей общества; оказывающие широкий спектр услуг и профильные; реальные и виртуальные; поддерживающие неограниченный круг обратившихся и ориентированные на одну конкретную целевую группу и др.

Ресурсный центр представляет собой структуру, способную решать весьма обширный круг задач: оценка и мониторинг; анализ и прогноз; социальный маркетинг; методическое обеспечение; информационно-техническое обеспечение. Ресурсный центр – это некий своеобразный комплекс, включающий информационные, программные средства, кадровые, научно-методические ресурсы, а также современное оборудование и иные виды ресурсов для курирования процесса. Ресурсы – это средства, источники средств, запасы, возможности, ценности, потенциал семьи/человека/коллектива, это всё, что может помочь достичь поставленной цели, т. е. получить результат. Ресурсный центр может иметь как финансовые, так и нефинансовые ресурсы. Нефинансовые ресурсы подразделяются на материальные и нематериальные. К последним относятся: обучение, консультирование, распространение информации, внедрение технологий, работа с сообществом, аналитическая работа, аутсорсинг. Таким образом, Ресурсный центр – организация или инициативная группа, оказывающая информационную, консультационную, образовательную, организационную и иную ресурсную поддержку отдельным людям, инициативным группам, учреждениям, содействующая межсекторному взаимодействию, внедрению новых технологий и формированию среды, способствующей общественному развитию.

1. Ресурсные центры – это необходимое явление в образовании. Ресурсные центры получили столь широкую востребованность благодаря необходимости модернизаций в образовательной сфере. Педагоги и узкие специалисты признают, что ресурсные и ресурсно-образовательные центры преследуют одну глобальную цель: возможность сформировать у педагогов, а также у семей и самих обучающихся умение самостоятельно изучать и переучиваться. Именно ресурсные центры предоставляют им возможность доступа к информации. С их помощью обеспечивается мощная поддержка учебных процессов. Особое значение имеет деятельность ресурсных центров в вопросах образования и сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), их семей, а также педагогов, работающих с детьми с ОВЗ. Образовательный ресурс даёт возможность получения психологической и педагогической помощи самому ребенку с ОВЗ и его семье. Социально-правовой ресурс позволяет семьям и педагогам, работающим с детьми с ОВЗ, получать информацию по вопросам социальной адаптации, информацию в области законодательства по актуальной теме. Информационный ресурс – это, по сути, фундамент, на котором строится вся помощь семье и педагогам, работающим с детьми с ОВЗ. Методический ресурс даёт возможность ознакомиться педагогам с методическими материалами, современными методиками развития, технологиями и т.д.

2. Существуют разные модели организации ресурсных центров. Первая модель – ресурсный центр как отдельная структура. Такие центры имеют свой штат работников (сурдопедагог, тифлопедагог, логопед, специалисты по физической реабилитации и т.д.), комплекс учебных программ и методических материалов для детей разного возраста, специальное оборудование и т.п. Вторая модель – ресурсный центр как структурное подразделение специального учебного заведения. Такой ресурсный центр также

обеспечивает сопровождение детей с особыми потребностями в общеобразовательных учреждениях, их родителей, а также предоставляет консультации, учебно-методическую помощь педагогам массовых школ, может быть технической и учебно-методической базой в частности для школ с инклюзивными классами. Такой ресурсный центр может быть создан и на базе ПМПК. Третья модель – ресурсный центр, созданный при научно-исследовательских институтах, вузах, имеющих дефектологические факультеты или кафедры. Четвертая модель – виртуальный ресурсный центр. Такая модель, в частности, в контексте повышения квалификации педагогов, широко используется за рубежом.

Какой бы ни была модель ресурсного центра, его важной функцией является сопровождение педагогов, специалистов, работающих с детьми с ОВЗ. На сегодняшний день сопровождение педагогов рассматривается как одно из значимых направлений в области образования и кадровой политики. Особую актуальность оно приобретает в связи с развитием инклюзивного образования.

Процесс сопровождения педагогов направлен на выявление, анализ, устранение и предупреждение профессиональных затруднений. Помимо этого в процессе сопровождения могут успешно сниматься проблемы, которые испытывает специалист, приходящий работать в новый для него коллектив или попадающий в новые для него условия, и потому ощущающий себя некомфортно в мире новых образовательных технологий, испытывающий кризис профессионального роста, находящийся в ситуации профессионального выгорания и т.д. Профессиональные затруднения, с которыми сталкиваются педагоги, связаны прежде всего с их неготовностью решать профессиональные задачи, вызванные изменившимися условиями работы. Такие затруднения можно отнести к профессиональным дефицитам – осознанным или неосознанным недостаткам (ограничениям) в профессиональной компетентности, которые препятствуют реализации профессиональных действий [1, 3, 5]. Предметом (областью) сопровождения педагогов могут стать различные аспекты профессиональной деятельности (организационные, мотивационные, содержательные, технологические и другие) с учетом выявленных социально-психологических и педагогических затруднений, а также образовательных дефицитов. Одной из технологий сопровождения является наставничество.

В современном контексте наставничество может быть рассмотрено как технология сопровождения, ориентированная на восполнение профессионального дефицита в условиях сотрудничества наставников и наставляемых. Восполнение профессиональных дефицитов – это разрешение имеющихся у педагогов затруднений, которые не позволяют им успешно реализовывать те или иные направления профессиональной деятельности [2].

Деятельность по сопровождению педагогов реализуется поэтапно. Выделяются организационный, диагностический, проектный, деятельностный, рефлексивный этапы. Рассмотрим одну из возможных схем взаимодействия клиентов со специалистами Ресурсного центра. Изначально организуется контакт клиента с информационной группой. Информационная группа - это специалисты, которые определяют, в какой информации и в каких ресурсах наиболее нуждается клиент, к какой группе ресурсов необходимо направить клиента. Далее организуется встреча клиента с координатором, который собирает необходимую информацию для определения всех нужд клиента и разработки плана действия. Если для уточнения условий работы, запросов клиента необходим визит в образовательную организацию, где работает педагог, координатор выходит на место. Далее

определяется наставник/наставники, осуществляется поиск внутренних и внешних ресурсов, разрабатывается план повышения компетентности/план наставничества, определяются и ранжируются проблемные вопросы, разрабатывается план взаимодействия наставника и наставляемого, выбирается практика наставничества, модель наставничества. Далее реализуется взаимодействие наставника и наставляемого (деятельностный этап). Заключительным является рефлексивный этап, в процессе которого осуществляется обсуждение результатов проведенной работы, корректировка программы сопровождения, определяются и анализируются возможные резервы, уточняются ресурсы. На этом же этапе осуществляется уточнение проблемы, при необходимости – ее переосмысление и переформулирование, а также постановка следующей проблемы.

Разнообразием профессиональных дефицитов педагогов обусловлено разнообразие задач наставничества. Основными задачами взаимодействия наставника с наставляемым являются: способствовать формированию потребности заниматься анализом результатов своей профессиональной деятельности, развивать интерес к методике построения и организации результативного учебного процесса, ориентировать педагога на творческое использование передового педагогического опыта в своей деятельности, прививать молодому специалисту интерес к педагогической деятельности в целях его закрепления в образовательной организации, ускорить процесс профессионального становления педагога, оказать помощь в проектировании и организации образовательной деятельности с детьми в соответствии с их возрастными особенностями и задачами реализуемых программ и т.д. Наставничество реализуется в различных практиках: менторинге, коучинге, тьюторстве, классическом наставничестве, супервизии.

В настоящее время коучинг считается формой среднесрочного и долгосрочного профессионального консультирования с целью рефлексии и выполнения профессиональных задач. В данном случае роль наставника сводится к роли консультанта и тренера, который лично поддерживает своего подопечного. Использование данной практики предусматривает вдохновение сопровождаемого на самостоятельный поиск решения проблем, активное слушание, задавание вопросов. Эти приемы помогают наставляемому увидеть новые подходы к достижению желаемой цели. Коуч активизирует процессы самообучения и саморазвития путем предоставления непрерывной обратной связи в процессе совместного анализа ситуаций и проблем, помогает отыскать собственные возможности и резервы, помогает увидеть новые подходы к достижению желаемого. Показ, обучение при этом не используются.

Тьюторинг – дидактическая поддержка, осуществляемая профессиональными педагогами, ровесниками или другими соответствующими специалистами (Дж. Хэти). В задачи тьютора входит определение проблемы, ее формулирование, подбор методов решения. Тьюторы не учат и не оказывают психологическую поддержку. Целью тьюторства является собственно достижение профессиональной цели, сформулированной наставляемым и скорректированной тьютором. Главная задача тьютора – помочь выстроить собственную образовательную программу, исходя из личных целей. Тьюторские отношения мало ориентированы на развитие личности, они обычно краткосрочны, основаны на стремлении решить задачи. Когда эти задачи решены, взаимодействие чаще всего завершается. Как правило, тьюторинг наиболее эффективен для наставляемых, уже обладающих

определённым собственным опытом и достижениями в сфере самореализации, а также соответствующими профессиональными навыками.

На сегодняшний день реализация практики наставничества «менторинг» предусматривает персональное обучение, передачу знаний, показ способа действия и т.п. Опытный человек (наставник) передает свои специальные знания и/или опыт неопытному (наставляемому). В этом случае наставник выполняет консультативную, сопровождающую и поддерживающую функции. Наставничество становится инструментом личностного и кадрового развития. Данная практика представляет собой активное взаимодействие наставника и наставляемого, результат от которого получают обе стороны. Данная практика часто встречается в системе наставничества, сочетает в себе признаки коучинга и преподавательской деятельности. Ментор сначала освещает теорию, потом демонстрирует технику действия, после чего наставляемый выполняет задание и получает обратную связь.

Практика «классическое наставничество» подразумевает передачу старшим по возрасту и более опытным человеком своих знаний и умений. Наставничество делает акцент на практическую часть и использует такие формулировки как «Ты делай, я буду смотреть», «Я скажу, что ты делаешь не так», «Я покажу, ты посмотри», «Сделай сам, я подскажу», «Сделай сам, расскажи, что сделал». Во время обучения приоритет стоит на понимании наставляемым поставленных задач. Достигнув понимания, наставляемый приступает к выполнению задач. Таким образом, в классическое наставничество входит не только коучинг, но и консультирование, и поддержка.

Супервизия – это сотрудничество двух или более профессионалов (более опытного и менее опытного или равных по опыту), в ходе которого один из них может рассказать о своей работе в условиях полной конфиденциальности. Супервизор активно принимает участие в решении проблемы, но не решает ее сам, а оказывает помощь в поиске решения, поддержку перед принятием важного решения и т.п. Цель беседы супервизора с подопечным – помочь найти решение проблемы, новые подходы, пути, варианты, новый ракурс рассмотрения проблемы. Контакт супервизора с наставляемым предполагает исследование, анализ, содействие в собственном поиске наставляемым путей решения проблемы [4].

Каждая из названных практик может реализовываться в разных моделях. Реализация «Традиционной модели наставничества (наставничество «один на один»)» предполагает взаимодействие между более опытным и менее опытным сотрудниками в течение определенного периода времени (например, 3-6-9-12 месяцев). При этом встречи сотрудников должны быть достаточно частыми – заранее спланированными и спонтанными. Содержанием наставничества обычно является передача умений, знаний о том, как выполнить то или иное задание, как решить поставленную задачу (задачи), как решить выявленные проблемы и т.д. Реализация модели «Ситуационное наставничество» предполагает предоставление наставником необходимой помощи всякий раз, когда подопечный нуждается в указаниях и рекомендациях. Как правило, роль наставника состоит в том, чтобы обеспечить немедленное реагирование на ту или иную ситуацию, значимую для его подопечного. В рамках модели «Краткосрочное или целеполагающее наставничество» наставник и наставляемый встречаются по заранее установленному графику для постановки конкретных целей, ориентированных на определенные краткосрочные результаты. Подопечный должен приложить определенные усилия, чтобы проявить себя в период между встречами и достичь поставленных целей. Эта модель может быть применена, если

наставляемый уже имеет опыт работы и его развитие может быть переведено в область саморазвития. Модель «Скоростное наставничество» предполагает однократные встречи наставляемого с наставником. Такие встречи помогают формулировать и устанавливать цели индивидуального развития на основе информации, полученной из авторитетных источников, обмениваться мнениями и личным опытом. Предоставляется возможность для знакомства нескольких сотрудников. Модель «Групповое наставничество» предполагает, что один наставник работает с группой наставляемых (2-4 человека). Может быть создана группа наставников, которая советует подопечным, как действовать для достижения своих целей, помогает устранить трудности и решить проблемы в работе, ориентироваться в организационной политике, предоставляет рекомендации для выдвижения инновационных идей. Группа наставников может предоставить предложения для развития карьеры, идеи о том, как разрешить сложные ситуации, организовать доступ к экспертам по конкретным вопросам. Модель «Флэш-наставничество» - это новая концепция наставничества. Флэш-наставничество имеет множество модификаций. Стандартная сессия флэш-наставничества предполагает одноразовую встречу. Сотрудники, планирующие стать наставниками, участвуют во встрече с потенциальными наставляемыми, которая длится обычно не более одного часа. В ходе данной встречи наставники делятся своим жизненным опытом, рассказывают о том, как совершенствовали свое профессиональное мастерство, как строили карьеру, дают некоторые рекомендации молодым специалистам. Результат встречи - ответ на вопрос: планируют ли собравшиеся установить отношения наставничества. Если обе стороны видят перспективу сотрудничества, то приступают к реализации программы наставничества. Модель «Виртуальное наставничество» предполагает использование современных информационно-коммуникационных технологий, современных средств (видеоконференций, электронной почты, мессенджеров, возможностей Интернет и т.д.). Советы и рекомендации наставником предоставляются в режиме онлайн. Виртуальное наставничество может быть эффективно для тех, кто проживает в сельских или отдаленных районах, кто по разным причинам не может покинуть свое рабочее место для встречи с наставником (если наставник территориально отдален). Виртуальное наставничество может быть реализовано в летний период. В течение летних месяцев интернет-наставничество может служить основой для построения личных отношений между наставником и наставляемым в любом типе наставничества, которое может быть спланировано и реализовано уже с наступлением учебного года. Модель «Реверсивное наставничество» может быть эффективна в случае, когда уже опытные (и/или старшие) сотрудники испытывают трудности, когда им приходится осваивать новые технологии и приемы работы, а также новые средства. В этом случае молодой сотрудник может стать наставником для более опытного или старшего по возрасту сотрудника.

Формами реализации практик наставничества являются семинары, консультации, круглые столы, мастер-классы, вебинары, супервизия, тьюториалы, взаимопосещения и т.п. Деятельность субъектов в рамках наставничества может реализовываться в процессе коллективной, групповой, индивидуальной работы. Примерами коллективных форм реализации практик наставничества могут быть педагогический семинар, круглый стол, педагогическая конференция, педагогическая мастерская, День молодого педагога, конкурс профессионального мастерства и другие. Групповая работа может осуществляться в форме группового консультирования, групповой дискуссии, обзора литературы, деловой игры,

тренинга, практикума, мастер-класса и т.д. Несомненно, эффективной является и индивидуальная работа, которая предполагает проведение консультаций, практических занятий, моделирование профессиональной деятельности, разбор кейсов и т.д. В процессе сопровождения могут быть использованы самые разные средства: видеоматериалы с записанными занятиями/уроками или мероприятиями, которые проводили наставляемый и наставник, различные видеосюжеты, которые могут быть использованы для анализа, обсуждения, включения в деловую игру и т.п. Эффективным средством являются художественные и документальные фильмы, литература, различные игры и т.д.

Таким образом, в современных социокультурных условиях одной из главных является задача повышения качества образования. Качество образования зависит от уровня профессиональной компетентности педагога [1, 3]. Проблема выявления и устранения профессиональных затруднений педагога – одна из актуальных проблем в области образования [1, 3]. Сопровождение является эффективным инструментом в решении обозначенной проблемы. Ресурсный центр – организация, одной из важных функций которой является сопровождение педагогов и узких специалистов образовательных организаций разных типов и видов. Ресурсные центры – это вполне своевременное и необходимое явление в образовании, способствующее решению разных групп проблем современного образования, в том числе проблем кадрового обеспечения, повышения компетентности педагогов.

#### ***Библиографический список***

1. Блинов В.И., Есенина Е.Ю. и др. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 3. С. 4–18
2. Браже Т.Г. Теоретические основы совершенствования профессионального мастерства учителей. – М., 2013. 107 с.
3. Ворошнина О.Р., Гаврилова Е.В., Прозументик О.В. Сопровождение профессионального становления молодого педагога, работающего с детьми с ОВЗ // Педагогический журнал Башкортостана. 2021. №1 (91). С. 120–134.
4. Залевский Г. В. Супервизия: практика в поисках теории // Сибирский психологический журнал. 2008. № 30. С. 7–13.
5. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. и др. Педагогическая поддержка ребенка в образовании. – Москва, 2006. 288 с.

*Бокова Е.Ю., магистрант,*

*Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент кафедры  
специальной педагогики и психологии Ворошнина О.Р.*

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,  
г. Пермь*

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИГРОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ СЕНСОРНЫЕ НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ, ВКЛЮЧАЯ ТЯЖЕЛЫЕ МНОЖЕСТВЕННЫЕ НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ**

**Ключевые слова:** игровое взаимодействие, сенсорные нарушения, тяжелые множественные нарушения развития.

В современный период развития дошкольного образования особое внимание уделяется семье. Согласно описанным исследованиям, в Концепции системы профессиональной помощи родителям в воспитании детей [3] выявляется, что у родителей возникает множество вопросов. 21 % от общего числа опрошенных родителей выделяют следующие интересующие их темы - нормы развития, отклонения в психическом здоровье, помощь в развитии ребенка (поиск специалистов), 17 % интересуются вопросами, связанные со взаимоотношениями внутри семьи, взаимоотношениями ребенка со сверстниками и взрослыми [3]. Исходя из приведенных данных, можно сказать, что семья, в которой воспитывается ребенок, имеет трудности в общении и взаимодействии с ребенком, и сама нуждается в поддержке со стороны специалиста. Но ребенку с нарушением зрения и слуха нужна семья со всем спектром отношений. Ведь именно семья остается главной, определяющей все достижения ребенка. Часто дети готовы к взаимодействию с родителями, но в процессе предлагают иные способы контактов и средства общения, которые взрослые не понимают [5].

Кроме того, в период дошкольного возраста ведущей деятельностью ребенка является игра. И поэтому мы считаем актуальным выявить специфику взаимодействия родителей с детьми, которую можно увидеть в различных видах деятельности, в том числе в игровой. Ведь в игре отображаются взаимоотношения и взаимодействия с окружающими людьми. В совместных играх со взрослыми дети перенимают социальный опыт, происходит установление положительного контакта и развитие взаимоотношений родителя и ребенка. У них возникает потребность в обмене высказываниями, возникает инициативный диалог, который способствует развитию, согласованию и регуляции любой совместной деятельности. Следовательно, при организации семейного сопровождения специалистом, важными задачами являются помочь родителям распознать особенности контакта, выявить способы проявления ответной реакции, средства общения, которые использует ребенок, а также повысить уровень компетентности родителей в вопросах взаимодействия с ребенком и организации совместной игровой деятельности.

Уже в середине XX века отечественные ученые (А.И. Мещеряков, Р.А. Мареева, А.В. Апраушев, Т.А. Басилова) проявляли большой интерес к воспитанию детей со слепоглухотой в семье. В результатах исследований затрагивается вопрос по организации сопровождения слепоглухого ребенка раннего возраста в семье, а также описываются основные задачи сопровождения.

Близкими исследованиями по проблеме взаимодействия родителей и ребенка являются работы С.Н. Литвиновой, О.Р. Ворошниковой, Г.М. Андреевой, А.Н. Леонтьева, А.А. Бодалева, Gunilla Preisler и др. [1, 4] В данных исследованиях раскрывается понятие «взаимодействие», рассматриваются параметры взаимодействия, методы оценки данного феномена. А также описывается специфика взаимодействия матери и ребенка в различных ситуациях, виды контактов, паттерны поведения матерей.

Но перед нами возникло противоречие исследования – с одной стороны, игровое взаимодействие родителя с ребенком играет огромную роль в развитии, формировании жизненно важных компетенций, социализации. А с другой стороны, данная тема остается мало изученной в исследованиях, вопросы, касающиеся специфики и сопровождения игрового взаимодействия родителя с ребенком, имеющего сенсорные нарушения, включая тяжелые множественные нарушения развития, остаются неразработанными. Исходя из этого



нами определена проблема исследования – как организовать психолого-педагогическое сопровождение игрового взаимодействия родителей с детьми?

Целью исследования стало теоретическое и экспериментальное изучение игрового взаимодействия родителей с детьми дошкольного возраста, имеющими сенсорные нарушения, включая тяжелые множественные нарушения развития. Объектом исследования является игровое взаимодействие родителей с детьми дошкольного возраста с сенсорными нарушениями, включая тяжелые множественные нарушения развития. Предмет исследования: психолого-педагогическое сопровождение игрового взаимодействия родителей с детьми дошкольного возраста с сенсорными нарушениями, включая тяжелые множественные нарушения развития.

Новизна исследования состоит в выявлении особенностей игрового взаимодействия родителей с детьми, имеющими сенсорные нарушения, включая тяжелые множественные нарушения развития.

Методы, используемые в рамках данного исследования – наблюдение и эксперимент. Для изучения специфики развития игровой деятельности, нами была подобрана методика «Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет», авторы: Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова [2]. А также, нами были выделены, параметры и показатели наблюдения за игровым взаимодействием родителя и ребенка с сенсорными нарушениями, включая тяжелые множественные нарушения развития: характер контактов (эмоционального, визуального, телесного, речевого), понимание матерью биологических (физиологических) потребностей ребенка, характер действий взрослого и ребенка.

Под термином «игровое взаимодействие» мы определили совместную игровую деятельность взрослого и ребенка, в процессе которой можно проследить и зафиксировать различные виды контактов. И первым этапом в изучении игрового взаимодействия стало изучение игровой деятельности, где мы фиксировали особенности игры у детей. Исходя из этого, на данном этапе, в исследовании приняли участие четверо детей дошкольного возраста, имеющие сенсорные нарушения, включая тяжелые множественные нарушения развития.

По результатам изучения игровой деятельности детей с сенсорными нарушениями, включая тяжелые множественные нарушения развития были получены следующие данные.

Р1 (7 лет). Состояние зрения: врожденное сходящееся косоглазие, врожденная аномалия сосудистой оболочки глаза (колобома). Состояние слуха: двухсторонняя нейросенсорная тугоухость IV степени. Сопутствующие нарушения: задержка психического развития, врожденная атрезия в костной ткани, нарушение слуховых проходов, гипоплазия ушных раковин.

После того, как ребенку предлагается поиграть, первые игровые действия совершаются по инициативе взрослого, собственные инициативные действия единичны. В процессе игры действия ребенка перемежаются манипуляциями с предметами и периодами игры. Эмоциональное состояние в ходе игры отмечается спокойное, эмоции неярко выражены, временами появляется улыбка, темп игры – неспешный. После выполнения какого-либо действия ребенок ждет оценки от взрослого. В процессе игры ребенок пробует использовать 2-3 варианта одного и того же действия (кормит куклу ложкой из кастрюли, из тарелки) и 2-3 виды игровых действий (сначала варит еду, затем кормит куклу). Ребенок

играет молча, называет действия или предметы только после вопросов взрослого. В игре ребенок предпочитает использовать реалистичные игрушки, но редко использует предмет-заместитель (палочку вместо ложки, шарик вместо конфетки). В совместной игре ребенок принимает инициативу взрослого, наблюдает за игрой, но активного интереса не проявляет, после показа подражает его действиям.

Р2 (7 лет). Состояние зрения: содружественное сходящееся косоглазие обоих глаз, гиперметропия I степени. Состояние слуха: двухсторонняя нейросенсорная тугоухость. Сопутствующие нарушения: аденоиды II ст., миотонический синдром, неврозоподобный синдром, стереотипия, задержка психического развития.

Играть ребенок начинает по собственной инициативе, но по ходу игры часто ждет инициативы взрослого. Большую часть времени ребенок занят манипулированием, хаотичными действиями (стучит, кидает), ребенок возбудим, кричит. Длительность игры составляет менее 5 минут. Ребенок совершает лишь одно-два игровых действия, например, раскладывает еду по тарелкам или наливает чай в кружку, подносит ложку ко рту. В игре ребенок отдает предпочтения реалистичным предметам и игрушкам. В совместной игре со взрослым ребенок не проявляет интереса, не отвечает на его инициативу, продолжая манипулировать или действовать хаотично с предметами.

Р3 (7 лет). Состояние зрения: гиперметропия I степени, содружественное сходящееся косоглазие, ангиопатия сетчатки. Состояние слуха: двухсторонняя нейросенсорная тугоухость IV степени. Сопутствующие нарушения: недоношенность – 31 неделя. Врожденная вирусно-бактериальная инфекция (острая цитомегаловирусная инфекция, вторичный менингоэнцефалит, двусторонняя бронхопневмония, дыхательная недостаточность 2 степени), постгеморрагическая окклюзионная гидроцефалия, сенсомоторная дисфазия.

После того, как взрослый предлагает поиграть ребенок сам разворачивает игру, выбирает сюжет, подбирает игровые атрибуты. Игра ребенка является продолжительной по времени, большую часть времени он занят игрой. Эмоциональное состояние ребенка во время игровой деятельности оживленное – играет с удовольствием, улыбается, вокализует, не отвлекается. Ребенок постоянно разнообразит игровые действия, каждый раз внося в них новые элементы или варьируя порядок (готовит, раскладывает еду по тарелкам, режет, перемешивает), включает в игру более трех игровых действий (готовит еду, кормит куклу и мишку, «ест» сам, причесывает, моет посуду). Речевая активность во время игры слабая, ребенок произносит несколько отдельных слов, обращенных к взрослому. В совместной игре принимает инициативу взрослого, с интересом наблюдает за его игрой, подражает его действиям.

Р4 (3 года). Состояние зрения: гиперметропия II степени обоих глаз, сходящееся содружественное косоглазие обоих глаз. Состояние слуха: двухсторонняя нейросенсорная тугоухость II-III степени. Сопутствующие нарушения: ДЦП, спастическая диплегия, задержка психического развития.

По результатам наблюдения выявлены следующие особенности игровой деятельности ребенка. У ребенка наблюдается высокий уровень потребности в игре, он сам способен разворачивать игру, выбирать сюжет, подбирать игровые атрибуты. Процессуальная игра

перемежается манипуляциями с предметами, периоды игры и манипуляций приблизительно равны. Эмоциональный компонент – ребенок играет с удовольствием, улыбается, вокализует, не отвлекается. Ребенок в процессе игры выполняет 2-3 варианта одного и того же действия (кормит куклу то из ложки, то из кастрюли), 2-3 вида игровых действий (наливает чай в кружку, затем поит куклу, далее моет посуду). В самостоятельной игре ребенок не произносит отдельные слова, в игре совместно со взрослым произносит «на», «ля-ля». Ребенок не использует предметы-заместители, играет только реалистическими игрушками, замещениям, используемым взрослым не подражает. Интерес к игре, организованной взрослым, не вызывает активного интереса у ребенка, он спокойно наблюдает за игрой взрослого, присоединяется к игре, но может отвлекаться. Предпочитает играть совместно со взрослыми или сверстниками.

Можно сделать вывод, что при тяжелых нарушениях развития у детей страдают все компоненты игры, т.е. дети часто самостоятельно не могут выбрать сюжет игры, распределить игровые роли, в основном используют не более трех игровых действий. В совместную игру, вызванную взрослым, обычно включаются, но не проявляют к ней особого интереса. Визуальный и речевой контакт взрослого и ребенка в игровой деятельности слабый. В большинстве случаев, игра у детей с сенсорными нарушениями, включая тяжелые множественные нарушения развития, непродолжительная по времени, длится не более 10 минут. Дети часто заняты манипулятивными и хаотичными действиями с предметами, не используют их по назначению в процессе игры.

Такое отставание в игровой деятельности затрудняет игровое взаимодействие родителя с ребенком. На основе этого, мы считаем важным организовать психолого-педагогическое сопровождение игрового взаимодействия родителей с детьми, имеющими сенсорные нарушения, включая тяжелые множественные нарушения развития. Ведь в процессе взаимодействия родители смогут понять ребенка, понять способы взаимодействия с ним, оптимизировать свои ресурсы, преодолеть кризисный период и адаптироваться в новой жизненной ситуации.

#### ***Библиографический список***

1. Ворошнина О.Р. Психологическая коррекция депривированного материнства: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07. – Москва, 1998. – 202 с.
2. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет: метод. пособие / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова и др. – М: АНО ПЭБ, 2007. – 128 с.
3. Концепция системы профессиональной помощи родителям в воспитании детей // Портал Yandex.ru, 2016. – Режим доступа: <https://goo.su/60C9>
4. Литвинова С. Н. Формирование игрового взаимодействия детей 5-го года жизни в сюжетно-ролевых играх: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – Москва, 1997. – 16 с.
5. Тифлосурдопедагогика: учебник / под ред. Т.А. Басиловой, Е.Л. Гончаровой, Н.М. Назаровой. - М.: ИНФРА-М, 2019. - 472 с.

Гагарина Е.В.,  
учитель-логопед, [logoped.gagarina@yandex.ru](mailto:logoped.gagarina@yandex.ru)  
Гагарина О.В.,  
старший воспитатель, [educator.gagarina@yandex.ru](mailto:educator.gagarina@yandex.ru)  
МАОУ «Усть-Качкинская средняя школа», Пермский край

## МЕТОД ПРОЕКТОВ ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С РОДИТЕЛЯМИ И ДЕТЬМИ С ОВЗ

**Аннотация.** В статье представлен опыт работы логопеда по повышению педагогической культуры родителей воспитанников, обучающихся с задержкой развития и родителями обучающихся с интеллектуальными нарушениями, основанный на требованиях ФГОС образования детей с ОВЗ. Цель работы – поиск эффективных форм сотрудничества с семьёй с ОВЗ. Установлению партнёрских взаимоотношений с родителями воспитанников и обучающихся способствовало использование метода проектной деятельности.

**Ключевые слова:** ФГОС образования детей с ОВЗ, эффективное взаимодействие с семьёй ребёнка, метод проектов, активность детей с ОВЗ, одарённость ребёнка, семейное увлечение чтением книг, совместный семейный досуг, информационно-просветительское направление работы, изучение способностей и талантов детей, подготовка к посещению театральных, творческих коллективов.

«Каждой семье – педагогическую культуру» – этот девиз стал определяющим в популяризации педагогических знаний по работе с детьми ОВЗ, так как имеющиеся в большинстве семей знания, не удовлетворяют требованиям современного общества. Следовательно, правильная и методически грамотно выстроенная позиция педагога при работе с семьями с детьми с ОВЗ, позволит расширить пространство для повышения активности, мобилизации сил и возможностей родителей для решения проблем обучения, воспитания и социализации в обществе своих детей. При работе с семьями с детьми с ограниченными возможностями здоровья одной из самых эффективных форм сотрудничества является проектная деятельность. Проект ориентирован на поддержку и развитие детей, а также на раскрытие всех видов одарённости в каждом ребёнке с ограниченными возможностями здоровья.

В нашем образовательном учреждении в течение 2020-2021 учебного года реализован детско-взрослый проект «Сказки Владимира Григорьевича Сутеева».

Цель проекта. Развивать детско-взрослое общение и творческие навыки участников проекта.

Задачи:

- развивать общение детей со взрослыми;
- совершенствовать развитие речи и связную речь воспитанников и обучающихся;
- создать театральное представление на основе детских рисунков по сказке

В.Г. Сутеева.

Участники проекта: обучающиеся 3,4,8 класса с нарушениями развития, дети старших дошкольных групп с ОВЗ; родители; О.В. Гагарина – старший воспитатель; Е.В. Гагарина – учитель-логопед, руководитель проекта; М.А. Марутян – библиотекарь сельской библиотеки.

Тип проекта:

- творческий;
- по доминирующему методу: информационно-практико-ориентированный;
- характеру контактов: социальный;
- содержанию: открытый, детско-взрослый, краткосрочный.

Предполагаемые результаты:

- повышение речевого развития воспитанников и обучающихся;
- повышение педагогических знаний родителей и культурного уровня семей;
- выявление талантов детей с ОВЗ и родителей при постановке сказок;
- образование устойчивых детско-взрослых отношений.

Поэтапное планирование проектной деятельности:

**1 этап.** Обозначение, определение цели проекта и его мотивация:

- чтение сказок В.Г.Сутеева и рассматривание иллюстраций в книгах;
- ознакомление детей с иллюстрациями к сказкам В.Г.Сутеева «Три котёнка», «Петух и краски», «Мышонок и карандаш», «Под грибом».

**2 этап.** Привлечение детей и родителей к участию в планировании деятельности и реализации намеченного плана.

Направления проектной деятельности:

1. Работа по развитию речи: расширение, активизация словаря, обучение пересказу с опорой на сюжетные картинки, развитие речевых модуляций, выразительности речевого высказывания.
2. Работа с семьёй: беседы с родителями о готовящемся проекте, выставка детских рисунков по проекту, распространение среди родителей копии театральных представлений для домашнего просмотра.
3. Творческая деятельность детей: изображение героев сказки, распределение ролей, озвучивание театральной постановки.

**3 этап.** Оформление результатов проекта (создание фильма-театральной постановки на основе детских рисунков и его озвучивание детьми).

Результаты. Привлечение родителей на всех этапах реализации проекта (с учётом их индивидуальных особенностей и возможностей):

- способствовало сплочению детско-родительских отношений;
- оптимизации социальных взаимоотношений детей друг с другом;
- повышению педагогических знаний и творческих возможностей родителей.

Исходя из результатов работы по проекту, можно констатировать, что:

- произошло повышение педагогической культуры родителей;
- возросло количество семей, принимающих участие в проекте;
- возникло плодотворное сотрудничество как результат целенаправленной работы с родителями как равноправными участниками, заинтересованными в успешном развитии собственных детей.

В проекте приняли участие девять семей обучающихся с задержкой психического развития, пять семей обучающихся с интеллектуальными нарушениями, семь семей воспитанников с ОВЗ. Семьи раскрылись по-новому. Продемонстрировали свои способности (интеллектуальные, изобразительные и театральные), способности сочинять, рисовать, а главное – дружить. Созданы театральные постановки сказок В.Г. Сутеева на основе рисунков

детей. Создание постановки в ходе реализации проекта подтвердило необходимость использования метода проектов в работе с обучающимися с ОВЗ школьного и старшего дошкольного возраста, для поддержания и развития их творческого и речевого потенциала. Дети обучились публичному выступлению, декламированию текстов. Оказана помощь семьям детей с ОВЗ в организации интересного семейного досуга с детьми разного возраста. Организована информационно-просветительская работа в отношении родителей по вопросам изучения способностей, талантов их детей, подготовке к посещению различных театральных и творческих кружков и секций.

*Ганьжина С.В., магистрант*

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент кафедры  
специальной педагогики и специальной психологии Зак Г.Г.*

*Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, [svetagist78@mai.ru](mailto:svetagist78@mai.ru)*

## **ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

**Аннотация.** В статье анализируются данные, полученные в результате экспериментального исследования уровней сформированности коммуникативных умений обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью

**Ключевые слова:** коммуникативные умения, обучающиеся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, диагностика сформированности коммуникативных умений.

Развитие коммуникативных умений у обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью на современном этапе развития социальных отношений является одной из важнейших проблем. Важным условием успешного включения обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в образовательное пространство является максимальный учет их особых образовательных возможностей и потребностей с опорой на различные организационные формы их воспитания и обучения в условиях образовательной организации. При этом эффективность коррекционной работы с такими обучающимися в значительной степени зависит от уровня сформированности коммуникативных умений, так как социальный опыт обучающегося с умственной отсталостью, как и обучающегося с интеллектуальной нормой, складывается под воздействием общества, на основе коммуникации с окружающими людьми.

Коммуникативные умения – это умения, с помощью которых можно устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми на основе внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в ситуациях межличностного общения [1]. В своём исследовании под коммуникативными умениями мы понимаем личностные качества, необходимые человеку для полноценной реализации общения, которые проявляются в коммуникативных действиях детей и в умении строить свое поведение в соответствии с задачами общения, требованиями ситуации и особенностями собеседника.

Проблема формирования коммуникативных умений отражена в исследованиях О.А. Яшнова, А.Г. Асмолова, В.В. Давыдова, Е.В. Коротаева, А.Ф. Ануфриева, С.Н. Костроминой, Г.А. Цукерман, занимающихся изучением уровня сформированности коммуникативных умений у детей дошкольного возраста. В то же время, уровень сформированности коммуникативных умений у обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью еще недостаточно изучены.

Для выявления уровня сформированности коммуникативных умений у обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в рамках констатирующего этапа исследования, использовался следующий диагностический инструментарий, адаптированный автором исследования:

–методика Н. Ф. Комаровой по выявлению уровня развития коммуникативных способностей и умений;

–метод наблюдения по схеме Е. О. Смирновой, В. М. Холмогоровой [2, 3].;

–методика «Рукавички» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной [4].

Экспериментальной базой стало МБОУ «Специальная коррекционная общеобразовательная школа для учащихся с ограниченными возможностями здоровья» г. Кунгура Пермского края. В исследовании принимали участие обучающиеся седьмого года обучения с умеренной и тяжелой умственной отсталостью 7 «Т» класса в количестве шести человек.

В ходе экспериментального исследования, используя методику Н.Ф. Комаровой по определению уровня развития коммуникативных способностей и умений, мы получили следующие результаты: высокий уровень развития коммуникативных умений в игровой деятельности у обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью отсутствует, у 67 % испытуемых отмечается средний уровень, у 33 % – низкий уровень.

В ходе использования метода наблюдения по схеме Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой выявлены показатели инициативности и чувствительности к воздействию сверстника, а также преобладающий эмоциональный фон у обучающихся, задействованных в экспериментальном исследовании. На основе полученных результатов можно отметить, что по показателю инициативности в отношении сверстника высокий уровень продемонстрировали 33,3 %, средний уровень – 33,3 %, низкий уровень – 33,3 % испытуемых. По показателю чувствительности к воздействию сверстника высокий уровень отмечается у 33 % испытуемых, у 50 % – средний уровень, у 17 % – низкий уровень. Позитивный преобладающий эмоциональный фон показали 83 % обучающихся, у одного обучающегося отмечается негативный эмоциональный фон (17 %) [3].

Методика «Рукавички» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной позволила изучить уровень сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации совместной деятельности и осуществления сотрудничества. 40 % испытуемых (2 детей) показали средний уровень – наблюдалось частичное сходство. 60 % обучающихся продемонстрировали низкий уровень [4].

Полученные результаты свидетельствуют о том, что с обучающимися данной группы необходимо провести занятия, способствующие развитию коммуникативных способностей. Это даёт нам основание для планирования коррекционной работы по развитию коммуникативных умений у обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

### ***Библиографический список***

1. Захарова Г.Е. Игра – основное средство развития общения детей с ограниченными возможностями здоровья // Сборник материалов международной научно-практической конференции, 2017. – С. 139-141.
2. Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Педагогика и педагогика игры: учебник и практикум. – М.: Юрайт, 2017. – 224 с.
3. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Конфликтные дети. – М.: Эксмо, 2010. – 176 с.
4. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. – М.: Просвещение, 2013. – 191 с.

*Гатина О.И.,  
педагог-психолог,  
Томилова Н.В.,  
учитель-логопед*

*МАДОЦ ЦРР – детский сад № 24 «Улыбка», Пермский край, г. Чайковский  
[natam975@mail.ru](mailto:natam975@mail.ru)*

## **ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОУ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**Аннотация.** В статье представлена практическая информация для педагогов ДОО, работающих с детьми с ОВЗ в инклюзивных группах. Раскрыты конкретные приемы работы с воспитателями, позволяющие достичь необходимого результата в педагогической деятельности. Данная статья может быть полезна специалистам, работающим с детьми с ОВЗ в инклюзивных группах.

**Ключевые слова:** дети с ОВЗ, дошкольное образование, инклюзивное образование, профессиональная компетентность педагога.

В условиях модернизации российского образования появилось направление на признание прав и реализацию потребностей в предоставлении равных с другими возможностей людям с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), что, в свою очередь, было вызвано переосмыслением обществом и государством своего отношения к ним. Разработка вариативных стратегий для людей с особыми образовательными потребностями послужило началом развития толерантных отношений в российском обществе [1, 2].

С появлением в дошкольных образовательных организациях детей с ОВЗ педагоги сталкиваются с трудностями оказания эффективного и качественного образования, воспитания, а также адаптации и интеграции дошкольников в социуме. После проведения исследования на готовность к внедрению и реализации инклюзивного образования в нашем детском саду, было выявлено, что 63 % педагогов не имели опыта работы с детьми ОВЗ и испытывали трудности при организации образовательной деятельности с воспитанниками, при подборе методов и приемов в работе с данной категорией. Отмечается проблема недостаточной мотивации к работе с особыми детьми, некоторые педагоги испытывают неприятие к инклюзии, непонимание индивидуальных особенностей детей с нарушениями в



развитии. В целом, исследование показало низкий уровень информированности и осведомленности педагогов относительно инклюзии в образовании.

Таким образом, появилась необходимость подготовки педагогов детского сада к работе с детьми с ОВЗ, а также повышение квалификации в области инклюзивного образования. В нашем детском саду с 2017 года функционирует проблемная группа «Особый ребенок в детском саду» для воспитателей и специалистов комбинированных групп. Деятельность проблемной группы осуществляется в соответствии с положением и перспективным планом, разработанным и утвержденным на педагогическом совете ДОУ. Целью данного сообщества является повышение профессиональной компетентности педагогов по совершенствованию организации образовательного процесса, работающих с детьми в инклюзивных группах. Были поставлены следующие задачи: изучение нормативных документов, введенных в действие в области дошкольного образования для детей с ОВЗ; выявление актуальных проблем в работе с детьми с ОВЗ и путей их решения; оказание методической помощи педагогам, работающим в инклюзивных группах ДОО; стимулирование педагогов к созданию психологически комфортной и здоровьесберегающей РППС для воспитания и обучения детей с ОВЗ.

В проблемной группе принимают участие не только педагоги нашего детского сада, но и специалисты системы коррекционного образования: члены ТПМПК, воспитатели, дефектологи, педагоги-психологи, учителя – логопеды коррекционных групп города.

Заседания в рамках проблемной группы проходят в разных формах. Так, на одной из встреч была организована деловая игра на изучение нормативно-правовой базы по организации инклюзивного образования детей с ОВЗ в образовательной организации в соответствии с ФГОС ДО. Педагоги проанализировали Концепцию развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья; основные разделы адаптированной основной образовательной программы для детей с тяжелыми нарушениями речи, задержкой психического развития, с расстройствами аутистического спектра.

За круглым столом состоялась встреча со специалистами территориальной психолого-медико-педагогической комиссии с целью оказания помощи по вопросам определения организационно-технологических и содержательных основ, разработке инструментария сопровождения ребенка с ОВЗ.

На семинаре-практикуме педагоги ДОУ рассмотрели вопросы «О роли воспитателя в сопровождении детей с ОВЗ». Имели возможность пообщаться с воспитателями коррекционных групп города, которые поделились опытом по организации развивающей предметно-пространственной среды для особых детей разной нозологии. Педагогам были представлены методические пособия, макеты, образцы, картотеки дидактических, настольных, подвижных игр по работе с особыми детьми, а также включение их в режимные моменты. Педагоги пришли к выводу, что для реализации коррекционно-педагогической системы надо предусмотреть оптимальный отбор технологий, способствующих интеллектуально-эмоциональному развитию; организацию взаимодействия педагога и ребёнка на основе диалогового подхода.

Практикум «Продуктивный опыт использования методов и приёмов в работе с детьми с ОВЗ при организации НОД» позволил нашим воспитателям систематизировать представления о современных методах и приемах работы с детьми ОВЗ. Также были рассмотрены вопросы по сопровождению родителей детей с ограниченными возможностями

здоровья. Были организованы открытые просмотры образовательной деятельности, режимных моментов, организации игровой деятельности.

Активно участвуя в работе проблемной группы, педагоги имеют представление: о детях с ОВЗ, об инклюзивном образовании и специальных условиях, для получения образования обучающимися с ОВЗ; об организации образовательного процесса дошкольников в инклюзивных группах.

Представленный обзор встреч проблемной группы далеко не полный, так как работа в этом направлении продолжается. Готовность педагогов дошкольного образования к профессиональной деятельности зависит от овладения системой теоретических и практических знаний, акцентирующих внимание на особенностях развития детей с ОВЗ.

Выбранная нами форма работы эффективна и дает положительный результат в педагогической деятельности. Нашему коллективу удается успешно решать задачи по сопровождению детей с ОВЗ.

#### ***Библиографический список***

1. Потапова О.Е. Инклюзивные практики в детском саду: метод. рекомендации. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 128 с.

2. Фаина Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: учебно-метод. пособие. – Балашов: «Николаев», 2004.

*Глотова Н.Г., магистрант,  
учитель-логопед МАДОУ «Детский сад № 6», г. Березники  
Научный руководитель: доктор мед. наук, профессор Обросов И.Ф.  
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,  
г. Пермь, [nataglo@mail.ru](mailto:nataglo@mail.ru)*

### **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ 3–4 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ СО СКАЗКОЙ**

**Аннотация.** В статье освещается проблема речевой коммуникации неговорящих детей; актуальность применения средств альтернативной и дополнительной коммуникации в формировании коммуникативной компетентности неговорящих детей; раскрывается особенность применения пиктограмм как средства поддерживающей коммуникации в процессе работы со сказкой с данной категорией детей, а также описывается разработка методического пособия «Сборник адаптированных сказок для неговорящих детей 3-4 лет».

**Ключевые слова.** Неговорящие дети, коммуникативные навыки, альтернативная и дополнительная коммуникация, пиктограмма, сказка.

Развитие коммуникативных навыков у дошкольников имеет высокую социальную значимость, так как успешное социальное, эмоциональное и интеллектуальное развитие невозможно без свободной коммуникации.

Коммуникативные навыки – овладение доступными невербальными и вербальными средствами общения с окружающими.

Среди дошкольников, испытывающих определённые трудности в овладении коммуникативными навыками, выделяется группа неговорящих детей, которая характеризуется своей неоднородностью. В неё входят дети с моторной и сенсорной алалией, различными задержками психоречевого и речевого развития, с ранним детским аутизмом, интеллектуальной недостаточностью, детским церебральным параличом, нарушением слуха [3]. Такие дети характеризуются недостаточной сформированностью, либо полным отсутствием вербальных компонентов коммуникации.

Отсутствие вербальных средств коммуникации ведёт к снижению мотивации общения. Одной из причин этого является то, что у детей на данном этапе речевого развития отсутствуют доступные им средства общения. Но даже в этом случае, дети нуждаются в том, чтобы общаться и влиять на мир, устанавливать связи между реальностью и обозначать ее любыми способами.

Если ребенок не может или не в состоянии общаться на вербальной основе, ему необходимо предоставить другую коммуникативную систему, с помощью которой он сможет контактировать с окружающими, которая поможет облегчить общение, улучшить всестороннее развитие ребёнка и тем самым будет способствовать интеграции такого ребёнка в социум.

Сказка является одним из эффективных средств развития коммуникативной компетентности дошкольников. Но существующие способы и методики [2], позволяющие погрузить ребёнка в мир сказок и тем самым, создать условия для преодоления «речевого негативизма», формирования мотивации к общению и потребности в речевой деятельности, обогащения жизненного и эмоционально-чувственного опыта ребенка, благотворного влияния на эмоционально-волевую сферу не всегда оказываются действенными в работе с неговорящими детьми.

Одним из способов развития коммуникативной компетентности данной категории детей может стать формирование у них коммуникативных навыков с помощью альтернативной и дополнительной коммуникации. Средства альтернативной и дополнительной коммуникации позволяют создать условия, повышающие у неговорящего ребёнка мотивации к общению, участвовать в коммуникации, выражать свои мысли и желания. Неговорящий ребёнок получит возможность участвовать в непосредственной образовательной деятельности в ДОО. Средства альтернативной и дополнительной коммуникации предоставят ему возможность отвечать на вопросы, фиксировать результаты и планировать свою деятельность, давать оценку своим действиям и поступкам и выражать своё отношение к происходящему вокруг.

Нами было разработано методическое пособие «Сборник адаптированных сказок для неговорящих детей 3-4 лет». В основу пособия был положен опыт работы по применению средств альтернативной и дополнительной коммуникации у неговорящих детей дошкольного возраста Л.Б. Баряевой, Е.Т. Логиновой, Л.В. Лопатиной, Г.Н. Пироговой, И.Н. Ананьевой [1, 4, 5].

В качестве средства альтернативной и дополнительной коммуникации в данном пособии выступают пиктограммы и надписи (глобальное чтение). Пиктограмма - это схематическое изображение предметов и явлений, символ, заменяющий слово.

Пиктограммы выполняют поддерживающую функцию вербальной коммуникации неговорящего ребёнка и применяются:

–как средство временного общения, когда ребёнок пока не говорит, но в перспективе может овладеть звуковой речью;

–как средство постоянного общения для ребёнка не способного говорить и в будущем;

–как средство, облегчающего развитие речи, общения, когнитивных процессов ребёнка.

В «Сборник адаптированных сказок для неговорящих детей 3-4 лет» включены русские народные сказки, рекомендуемые программами «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой и «Комплексной образовательной программой дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет» автор Н.В. Нищева: Маша и медведь, Три медведя, Волк и коза, Кот, петух и лиса, Снегурочка и лиса, Пых.

Цель пособия. Создание условий для формирования у неговорящего ребёнка навыков применения поддерживающей коммуникации, стимуляции развития речи.

Задачи:

–формировать мотивацию к общению;

–развивать ипрессивную речь;

–формировать коммуникативные навыки средствами альтернативной и дополнительной коммуникации;

–формировать представления о фразе как форме монологического высказывания и развивать навыки её составления с помощью альтернативных средств общения на этапе поддерживающей коммуникации;

–развивать слуховое и зрительное восприятие, вербальную память с помощью невербальных средств.

Пособие состоит из:

–пояснительной записки;

–авторского и адаптированного текста сказок. При адаптации сказки был сокращён объём, заменены сложные слова, непонятные неговорящему ребёнку на более простые;

–пиктограмм с надписью, сопровождающих текст. Пиктограммы интерпретируемы, указывают на предметы, действия, состояние;

–словарь с набором пиктограмм, с помощью которых можно выложить адаптированный текст сказки и указанием количества каждой пиктограммы, необходимых для «рассказывания» сказки;

–методических рекомендаций по работе со сказкой. В методических рекомендациях описана поэтапная работа со сказкой.

1. Знакомство с содержанием сказки: прочтение книги с рассматриванием иллюстраций; эмоциональное рассказывание с применением различных наглядных пособий, видов театра.

2. Ознакомление со знаком-символом и уточнение его понимания. Ребёнок находит соответствие между героями сказки, предметами, явлениями, действиями и необходимыми пиктограммами.

3. Беседа по содержанию сказки. Отвечая на вопросы, ребёнок осуществляет выбор нужной пиктограммы из ряда предложенных, ему открывается возможность стать активным

участником беседы, действовать самостоятельно и не бояться быть непонятым. Например: кто жил с дедушкой и бабушкой? (Маша, медведь); куда пошла Маша? (дом, лес); кто жил в доме в лесу? (медведь, заяц); что испекла Маша (хлеб, пирожки), кто понёс пирожки бабушке и дедушке? (лиса, медведь); в чём медведь понёс пирожки? (коробка, рюкзак (короб)).

4. Построение фраз и предложений с помощью пиктограмм. Сначала ребёнок заканчивает предложенную логопедом фразу. Например: Пошла Маша в лес за грибами и... ребёнок выбирает пиктограмму «ягоды». Затем он составляет предложение, выбирая пиктограммы в той последовательности, в которой произносятся слова: В доме жил медведь.

5. Заключительным и самым сложным этапом является самостоятельное выкладывание сказки. С опорой на звуковое сопровождение ребёнок выкладывает пиктограммы в необходимой последовательности.

Применение данного пособия в процессе изучения сказок поможет неговорящим детям выразить накопленный опыт, будет способствовать снятию речевого негативизма, даст возможность почувствовать себя полноценным участником общения, у детей повысится мотивация общения. Также эта работа будет способствовать развитию их мыслительных способностей, памяти.

#### ***Библиографический список***

1. Баряева Л.Б. Методические аспекты работы с неговорящими детьми с использованием системы альтернативной коммуникации // Специальное образование. – 2018. – № 4. – С. 5 – 20

2. Борисенко М.Г., Лукина Н.А. Конспекты комплексных занятий по сказкам с детьми 3–4 лет. – СПб.: Паритет, 2006. 112 с.

3. Кириллова Е.В. Безречевые дети: особенности психолого-педагогической характеристики // Логопед. – 2012. – № 3. – С. 6 – 10.

4. Пиктограммы. Опыт применения в работе с детьми и взрослыми с ООП на примере пособия «Говорящие картинки»: сб. метод. разработок / под ред. И.Н. Ананьевой. – Самара: Издательство Ольги Кузнецовой, 2019. – 108 с.

5. Пирогова Г.Н. «Хочу говорить. Гласные звуки» Рабочая тетрадь. – Самара: Современные образовательные технологии; М.: ТИД «Русское слово – РС», 2009. 64 с.

*Гостева М.А.,  
учитель, [mermad1965@mail.ru](mailto:mermad1965@mail.ru)*

*Будрина М.Г.,  
воспитатель, [m.bi.62@mail.ru](mailto:m.bi.62@mail.ru)*

*ГКБОУ «Общеобразовательная школа-интернат Пермского края», г. Пермь*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТАРШИХ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТА «ВЕСТИ ЗА СОБОЙ»**

**Аннотация.** Современному обществу необходимо повысить качество жизни людей с ограниченными возможностями. Любое нарушение, врожденное или рано возникшее, может

повлиять на общее развитие ребенка, его познавательной активности. Поэтому важнейшим направлением для детей с ограниченными возможностями здоровья будет коррекционно-развивающая работа, направленная на повышение продуктивности познавательной деятельности. Одной из форм социально значимой деятельности обучающихся, способствующей формированию активной социально-нравственной позиции, опыта ответственного отношения к жизни, к себе и окружающим людям является шефская работа, которая позволяет укрепить институт наставничества, сформировать дружескую среду в школьном коллективе.

**Ключевые слова:** коррекционно-развивающая работа, шефская работа, дети с ограниченными возможностями здоровья, нарушение зрения, проектная деятельность.

Перед обществом поставлена благородная задача – повысить качество жизни людей с ограниченными возможностями, в частности, с нарушением зрения. Известно, что зрение является одной из ведущих функций человека, оно обеспечивает получение более 90 % информации о внешнем мире. По данным Всемирной организации здравоохранения, во всём мире насчитывается более 40 млн. незрячих, в России – 275 тыс. слепых и слабовидящих людей. В настоящее время около 1,5 млн. детей лишены зрения, в стране – 35 тысяч, в нашей школе – 217 человек. Количество детей с нарушением зрения ежегодно увеличивается [2].

Серьезное зрительное нарушение, врожденное или рано возникшее, может повлиять на общее развитие ребенка: снижается познавательная активность, замедляются темпы развития, поэтому важнейшим направлением с детьми данной категории является коррекционно-развивающая работа, направленная на повышение продуктивности познавательной деятельности, за счет системного формирования представлений о предметах и явлениях окружающей действительности в тесной связи с практической деятельностью.

В настоящее время от педагога, работающего с незрячими и слабовидящими детьми, требуется владение такими технологиями обучения и воспитания, которые позволяют всесторонне развивать личность ребёнка, его творческую инициативу, формируют умение самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, планировать действия, сотрудничать в разнообразных по составу и профилю группах, быть открытыми для новых контактов и культурных связей. «Именно занятия по ознакомлению с окружающим миром могут обеспечить развитие всех потребностей ребенка в эмоциональном общении со взрослыми и сверстниками, в разнообразной деятельности, в познании действительности» (Н.Ф. Виноградова) [1].

Мы считаем, что шефская работа в современной школе является одной из таких форм: форм социально значимой деятельности обучающихся, способствующей формированию активной социально-нравственной позиции, опыта ответственного отношения к жизни, к себе и окружающим людям.

Цель шефской работы в школе. Оказание помощи ученикам младшего возраста по средствам мотивации учащихся на внеклассную работу, реализации интеллектуальных и творческих способностей детей.

При достижении цели решаются следующие воспитательные задачи:

- духовно-нравственное развитие школьников;
- воспитание чувства гражданственности и патриотизма;
- формирование чувства ответственности;

- вовлечение детей в процесс активной деятельности;
- организация внеурочного взаимодействия учащихся основной и младшей школы;
- стимулирование и создание ситуации успеха;
- организованное проведение свободного времени;
- создание атмосферы толерантности в детском коллективе.
- приобретение обучающимися знаний, умений и навыков самоуправления, демократического стиля взаимоотношений.

*Актуальность проекта.*

Шефская работа в школе – одна из составляющих единого воспитательного пространства, направленного на развитие личности каждого ребенка, приобщение его к истинным ценностям, формирование гражданского сознания [3]. Шефство над младшими школьниками позволяет укрепить институт наставничества и сформировать дружескую среду в школьном коллективе. Организация шефства старших над младшими может быть одним из направлений работы органов ученического самоуправления как на уровне класса, так и на уровне школы.

В ГКБОУ «Общеобразовательной школе-интернате Пермского края» шефство – это сохранение преемственности среди обучающихся, воспитание нравственных, этических и эстетических качеств личности, уважение старших. Закономерно, что обучающиеся младших классов, придя в школу и адаптировавшись в новом социуме, заимствуют поведенческую мотивацию у старших школьников.

Учащиеся начальной школы стремятся к общению со старшеклассниками, желая получить поддержку, защиту, повысить самооценку, они в большей степени копируют деятельность и поведение старших школьников, чем педагога.

У старшеклассников в процессе шефской деятельности формируются навыки самоорганизации, поскольку для того, чтобы быть примером, прежде всего необходимо стать требовательным к самому себе.

В процессе наставничества дети проявляют свои индивидуальные и творческие способности, учатся жить в коллективе, с уважением относиться к учителям и работникам школы, заботиться о своих младших товарищах. Шефская работа представляет собой важный фактор воздействия на ребенка, создает, с одной стороны, условия для удовлетворения потребностей, интересов, способствуя их взаимному обогащению, формированию новых устремлений; с другой стороны, происходит отбор внутренних возможностей личности путем корректировки с общественными нормами, ценностями. Вышеуказанные причины способствовали разработке проекта сотрудничества обучающихся среднего и младшего звена школы.

*Ожидаемые результаты:*

- обретение школьниками опыта социально активной жизни;
- развитие творческих способностей и самореализация учащихся;
- разнообразие видов деятельности младших школьников.

Данный проект будет способствовать для учащихся начальной школы: появлению старших друзей, дополнительному вниманию и ощущению нужности. Подобное общение обогатит, даст ребенку положительный образ взрослого человека, способного дарить заботу, решать бытовые вопросы, прийти на помощь в трудный момент.

Для старшеклассников реализация проекта повлияет на формирование чувства сопричастности к проблемам младших детей, разовьёт новые чувства и опыт во время общения с ребенком с возможностью оказания реальной помощи.

В основе проекта используются воспитательные методы работы с учащимися с учетом профиля ограниченных возможностей здоровья, которые представляют особую культуру поддержки и помощи детям, в решении задач развития, воспитания, социализации, а именно:

- вовлечение в деятельность;
- сотрудничество;
- стимулирование;
- личный пример.

*Принципы* реализации проекта:

- добровольность;
- доступность, познавательность и наглядность;
- учёт возрастных особенностей;
- творчество;
- сочетание теоретических и практических форм деятельности;
- психологическая комфортность.

*Форма работы:* проектная деятельность

*Тип проекта:* информационно-практико-ориентированный

*Вид проекта:* групповой, долгосрочный

Реализация проекта осуществляется по следующим направлениям:

1. Спортивно-оздоровительное «Здоровячок».

Цель: сохранение и укрепление физического детей, приобщение к здоровому образу жизни.

Задачи:

- охрана и укрепление здоровья детей;
- формирование жизненно необходимых двигательных умений и навыков детей с учетом их индивидуальных особенностей;
- создание условий для реализации потребности детей в двигательной активности;
- воспитание потребности в здоровом образе жизни, профилактика вредных привычек;
- обеспечение физического и психологического.

2. Интеллектуально-познавательное «Хочу все знать!».

Цель: организация интеллектуально - познавательной деятельности с учетом возрастных и личностных особенностей воспитанников, для проявления и развития интеллектуальных и творческих способностей, мотивации к самосовершенствованию.

Задачи:

- I. выявление и развитие природных задатков и способностей учащихся;
- II. расширение кругозора;
- III. развитие познавательных интересов и потребностей, умений и навыков умственной деятельности;
- IV. развитие сенсорной культуры;
- V. развитие речи;



VI. готовности к совместной деятельности: расширение опыта общения, взаимодействия и сотрудничества со сверстниками и взрослыми;

VII. развитие произвольного и осознанного регулирования умственной деятельности и поведения.

3. Трудовая деятельность «Вместе мы сила».

Цель: создание условий для формирования ценностного отношения к труду.

Задачи:

–формирование трудовых умений и навыков, потребности в труде;

–формирование положительного отношения к труду;

–воспитание трудолюбия;

–помощь в организации акций по уборке территории школы и класса, ремонту книг.

4. Духовно-нравственное направление «Истоки...».

Цель: создание благоприятного микроклимата в детском коллективе, формирование положительных межличностных отношений, их регулирование и коррекция.

Задачи:

–формирование ценностных представлений о морали, основных понятиях этики, (добро-зло, истина-ложь, справедливость-милосердие).

Таблица 1

Этапы реализации проекта

Этапы	Название этапа	Период
1 этап	<u>Организационный</u> Организация деятельности (выбор темы проекта, форм и методов его реализации, сбор информации, выбор форм представления проекта, планирование сценариев организации досуга младших школьников)	Сентябрь 2021
2 этап	<u>Практический</u> Организация и проведение мероприятий с младшими школьниками согласно намеченному плану	Октябрь 2021- май 2022
3 этап	<u>Рефлексивно-обобщающий</u> Подведение итогов проектной деятельности, определение перспектив развития	Май 2022

Таблица 2

План работы по реализации проекта «Вести за собой»

№	Формы и содержание деятельности	Сроки	Ответственные
Спортивно-оздоровительное направление «Здоровячок»			
1	Прогулка по осеннему лесу	В течение года	Классные руководители
2	«Веселые старты»	октябрь 2021г., апрель 2022г.	Классные руководители
3	Тренинг «Профилактика гриппа, простудных заболеваний»	Январь 2022г.	Классные руководители
4	Акция «Береги здоровье»	Апрель 2022г.	Классные руководители
Интеллектуально-познавательное направление «Хочу все знать»			

№	Формы и содержание деятельности	Сроки	Ответственные
1	Помощь в создании и оформлении рисунков, плакатов, фоторепортажей, флешмобов.	В течение года	Классные руководители
2	Проведение мастер-класса по теме «Воздушные шары»	Октябрь 2021	Классные руководители
3	Проведение мастер-класса по теме «Свойства постоянных магнитов»	Декабрь 2021	Классные руководители
	Проведение мастер-класса по теме «Ньютоновские жидкости»	Март 2022	Классные руководители
4	Проведение мастер-класса по теме «Мыльные пузыри»	Май 2022	Классные руководители
<b>Трудовая деятельность «Вместе мы сила»</b>			
1	Совместный классный час «Профессии наших родителей»	Апрель 2022	Классные руководители
2	Совместная уборка класса, территории школы	В течение года	Классные руководители
3	Озеленение территории школы	Сентябрь 2021, Май 2022	Классные руководители
4	Участие в акции «Сдай пластик, сохрани планету!»	В течение года	Классные руководители
<b>VIII. Духовно-нравственное направление «Истоки...»</b>			
1	Совместное участие в акциях «Милосердие»	В течение года	Классные руководители
2	Совместное участие в акции «Белый ангел» (изготовление коллективных работ)	Декабрь 2021г	Классные руководители
3	Совместное участие в концерте, посвященном Дню матери с хором ветеранов СТОСМ «Юбилейный»	Ноябрь 2021	Классные руководители
4	Участие в акции «Мы помним...»: возложение цветов к танку Т-34	Май 2021	Классные руководители

Шефская работа является важной составляющей коррекционно-развивающего направления, так как отстаивает, охраняет интересы, права, достоинство, уникальность обучающихся. Союз старшеклассников и младших школьников укрепляет институт наставничества, что приводит к повышению уровня безопасности в школьной среде, помогает учащимся в знании основ успешного социального поведения.

По итогам реализации проекта планируется получить следующие результаты:

- приобщить учащихся к духовно-нравственным ценностям;
- сформировать гражданское сознание и чувство ответственности;
- приобщить детей к процессу активной деятельности;
- создать благоприятный микроклимат в детском коллективе с учётом межличностных отношений;
- организовать полезное проведение свободного времени;
- приобрести обучающимися знаний, умений и навыков демократического стиля взаимоотношений с учётом взаимоподдержки, толерантности.

Таким образом, поставленная цель проекта будет достигнута.

### ***Библиографический список***

1. Карпушина Е.Б. Формирование представлений о предметах окружающего мира у детей с недостатками зрения младшего дошкольного возраста: автореферат дисс. .... к.п.н. – М., 2001.
2. Сайт Всемирной организации здравоохранения. – Режим доступа: <https://www.who.int/ru> (дата обращения 15.10.2020).
3. Иванова Е.Н. Шефская работа как элемент системы гражданского и патриотического воспитания в школе. – Режим доступа: [http://www.prodlenka.org/index.php?option=com\\_mtree&task=att\\_download&link\\_id=11090&cf\\_id=24](http://www.prodlenka.org/index.php?option=com_mtree&task=att_download&link_id=11090&cf_id=24) (дата обращения: 15.10.2020).

*Грачева Е.В.,  
воспитатель МАДОУ «ЦРР–Детский сад №13 «Солнечный»,  
г. Соликамск, Пермский край, [katya.kati.gracheva@mail.ru](mailto:katya.kati.gracheva@mail.ru)*

## **РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЁНКА В ОБЩЕСТВЕ**

**Аннотация.** В статье представлен опыт работы в дошкольной образовательной организации по построению процесса навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Раскрыты направления коррекционно-воспитательной работы с детьми с нарушением интеллекта: режимные моменты. Предложена система работы с детьми с нарушением интеллекта: практико-ориентированные приемы взаимодействия с ребенком по овладению навыками самообслуживания. Статья адресована педагогическим работникам в ДОО, работающим с детьми дошкольного возраста с ОВЗ.

**Ключевые слова:** социализация, адаптация, дети с нарушением интеллекта, успешная социализация, общество, коррекционно-воспитательная работа,

Начальным этапом по формированию трудовых навыков у ребенка с нарушением интеллекта является формирование навыков самообслуживания. Система по развитию культурно-гигиенических навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья строится с учетом личностно-ориентированных моделей воспитания и деятельностного подхода. На этой основе необходимо построить систему коррекционной работы для создания реальных возможностей по овладению навыками самообслуживания. Ребенок, владеющий навыками самообслуживания более самостоятелен, уверенный в своих силах и возможностях. Именно систематическая работа по овладению навыками самообслуживания должна являться первой ступенькой к социализации ребёнка с нарушениями интеллекта.

В настоящее время всё чаще дети с особыми образовательными потребностями посещают группы общеразвивающей направленности. Чаще всего такие дети не владеют навыками самообслуживания. Перед педагогами стоит проблема, с чего необходимо начинать образовательный процесс по овладению навыками самообслуживания с ребенком с

особыми образовательными потребностями. В первый год обучения коррекционно-воспитательную работу можно построить в следующих направлениях:

*1. Формирование навыка приема пищи* (упражнять в умение узнавать и различать предметы для сервировки стола и их назначение (ложка, вилка, чашка, тарелка, блюдце), умение правильно ими действовать, во время еды пользоваться только столовыми приборами, не разливать пищу возле тарелки, пережевывать еду тщательно и не торопясь).

*2. Формирование гигиенических навыков* (упражнять в умении узнавать и показывать части тела, называть предметы личной гигиены и их местоположение, умело пользоваться мылом в соответствии с алгоритмом и вытираться своим полотенцем, знать свой шкафчик, где находятся предметы личной гигиены).

*3. Формирование навыка опрятности* (во время приёма пищи не проливать еду на одежду, стол, использовать салфетку по назначению после еды и при необходимости, при раздевании соблюдать определенную последовательность, убирать одежду в свой шкаф, складывать её аккуратно на свой стульчик; в туалетной комнате пользоваться туалетной бумагой, после посещения туалета оставлять после себя чистоту и обязательно мыть руки мылом, в группе прибирать игрушки, выполнять посильные трудовые действия взрослого)

*4. Формирование навыка одевания и раздевания* (упражнять в умение различать одежду и обувь; одевать одежду в соответствии с алгоритмом действий, сначала вместе со взрослым, а затем самостоятельно убирать снятую одежду и обувь в шкаф, складывая её при этом аккуратно и вешать).

*Практико-ориентированные приемы с детьми с нарушением интеллекта по овладению навыков самообслуживания.*

При работе с ребёнком с нарушением интеллекта мы должны учитывать ряд приемов (правил) без которых коррекционная работа будет бесполезна и даже вредна ребёнку с ограниченными возможностями здоровья. Ребёнку с нарушением интеллекта очень трудно донести новую для него информацию, поэтому работа по формированию культурно-гигиенических навыков должна строиться с учетом его возможностей. Осуществляться в более замедленном темпе, с большим количеством повторов и одних и тех же стереотипных действий, которые всегда сопровождаются показом до тех пор, пока механизм действий не усвоен ребёнком. В работе с такими детьми хорошо работает принцип «Рука в руку», наблюдается острая необходимость в действии всех анализаторов. Чем больше будет действий «Рука-ухо-глаз» тем быстрее будет успешнее ребёнок и виден результат его труда.

Овладение навыками самообслуживания должно проходить в знакомой для ребёнка окружающей обстановке, подходящей и интересной для него. Например, как можно упражнять ребёнка в мытье рук. Во время проведения гигиенических процедур знакомим малыша с мылом, можно познакомить ребёнка со свойствами и функциями мыла, для этого лучше всего использовать игровую и экспериментальную деятельность. Речевые игры: стихи, поговорки, потешки с помощью которых, словесно описываем, например мыло, которое лежит в мыльнице, даем подержать мыло в руках, обращаем внимание, что мыло приятно пахнет и делает наши руки чистыми. Далее просим ребёнка взять мыло в руки и

повторить все действия за взрослым. Во время проведения режимных процессов важно использовать словесные указания и физическую помощь, т.е. сначала выполнить совместные действия вместе выполнить действие, затем необходимо держать ребёнка за запястье, после успешного овладения навыком держать ребёнка за локоть, постепенно приобщая к самостоятельным действиям. Необходимо помнить, что все материалы, которыми пользуется ребёнок с нарушением интеллекта должны быть удобными для ребёнка, чтобы он не отказался от выполнения гигиенических процедур (мыло должно быть небольшим по размеру, вода оптимальной температуры). После выполнения гигиенических процедур необходимо похвалить ребёнка, дать положительную оценку его действиям. Словесные инструкции должны быть чёткими и сопровождаться одними и теми же действиями, желательно с употреблением одних и тех же слов, например, возьми стул (показываем на стул), поставь к столу (показываем место за столом), садись на стул. При обучении всем навыкам необходимо действовать по такой схеме. Только после овладения навыком можно включать в словесные инструкции новые слова и действия. Действуем по схеме от простого к сложному.

При работе с ребёнком может возникнуть проблема, что ребёнок не желает выполнять новые поручения, тогда следует подождать, не навязывать ребёнку, а выждать момента, когда он будет готов к новой деятельности. Необходимо помнить, что овладение ребёнком с нарушением интеллекта навыков самообслуживания процесс долгий, требующий много терпения и времени. Можно заранее стимулировать ребёнка на успех, на основе приобретённых ранее навыков иллюстрировать новые, которые в скором с удовольствием выполнит сам без специальной помощи, ребёнок с особыми образовательными потребностями этими умениями самостоятельно не овладеет его этому необходимо обучать.

Основной задачей по овладению навыками самообслуживания является социализация ребёнка в социуме, формирование максимального уровня его самостоятельности и успешности. Особое внимание следует обратить на самостоятельность в элементарных хозяйственно - бытовых делах, посильной помощи в уборке дома и общественных местах, умение ориентироваться в окружающей обстановке.

Овладение простейшими навыками самообслуживания воспитывает ребёнка независимым от окружающих, укрепляет уверенность в себе и собственных силах. Поэтому, формирование минимально жизненно-практических навыков особо значимо при воспитании ребёнка с нарушением интеллекта.

В работе с ребёнком с нарушением интеллекта необходимо учитывать принцип постепенности, плавно переходя от простых к более сложным упражнениям. При условиях планомерной и систематической работы по формированию навыков самообслуживания можно надеяться на положительный результат, который поможет ребёнку успешно социализироваться в обществе.

Гудкова Е.Ю.,  
воспитатель, [evgenya.gudkova@yandex.ru](mailto:evgenya.gudkova@yandex.ru)  
Батманова В.Л.,  
методист, [vera.batmanova@mail.ru](mailto:vera.batmanova@mail.ru)  
МАДОУ Детский сад №31 «Гусельки», г. Чайковский

## СОЗДАНИЕ МУЛЬТФИЛЬМОВ КАК СРЕДСТВО ВСЕСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

**Аннотация.** Дошкольники с тяжелыми нарушениями речи, наряду с речевыми нарушениями, обладают характерными особенностями: несформированность высших психических функций, отсутствие мотивации, низкий познавательный интерес. Использование в педагогической практике средств мультипликации эффективно и комплексно помогает решать коррекционно-развивающие задачи.

**Ключевые слова:** дошкольный возраст, тяжелые нарушения речи, совместная деятельность, создание мультфильмов.

Дошкольный возраст, по мнению специалистов всего мира – возраст наиболее стремительного физического и психического развития детей. В этот период, обеспечивается общее развитие ребенка, которое в дальнейшем становится фундаментом для приобретения им специальных знаний и навыков, усвоенных в различных видах деятельности.

Для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) характерен кратковременный познавательный интерес, у них отмечается несоответствие психических процессов возрастной норме, снижение познавательной мотивации к образовательной деятельности, речевая примитивность. Дошкольники с нарушениями речи испытывают существенные затруднения в усвоении лексико-грамматического строя речи, неправильно употребляют глаголы, прилагательные, падежные окончания, союзы, предлоги. Наряду с лексическими ошибками у детей с ТНР отмечается ограниченный словарный запас, несформированность связной речи, и как следствие – нарушение связности и последовательности рассказа, смысловые пропуски существенных элементов сюжетной линии, заметная фрагментарность изложения, нарушение временных и причинно-следственных связей в тексте.

Учитывая особенности детей с ТНР, важно организовать коррекционно-развивающую работу так, чтобы ребенок мог активно, с интересом и увлечением выполнять задания. Это условие достигается сменой видов деятельности, использованием наглядности, игровых ситуаций, а также информационно-коммуникативных технологий (далее – ИКТ). Для педагогов, использование в образовательном процессе средств ИКТ – возможность проявить себя в творчестве, а для детей, компьютер – мощное мотивационное средство, стимулирующее развитие, благодаря которому, у дошкольников проявляется интерес к познавательной деятельности и творчеству.

Одним из эффективных средств, в работе с детьми с ТНР является – мультипликация. Процесс создания мультипликационного фильма направлен на решение коррекционно-развивающих задач: развитие познавательного интереса; связной грамматически правильной речи; интонационной выразительности; коммуникативных навыков и способствует формированию позитивной мотивации на преодоление речевого дефекта. Создание

мультфильмов объединяет основные виды детской деятельности – игровую, познавательно-исследовательскую, коммуникативную, изобразительную, музыкальную и др., и комплексно влияет на всестороннее развитие дошкольников с ТНР.

Хорошая речь – важное условие всестороннего развития детей. Чем богаче и правильнее речь ребенка, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее его отношения со сверстниками и взрослыми. Использование средств мультипликации в речевом развитии детей с ТНР повышает осознанность воспринимаемого текста. Постановка мультфильмов сопровождается выразительным озвучиванием героев, вызывает у дошкольников эмоциональные переживания, что в свою очередь благоприятно влияет на речевую деятельность.

Познавательный интерес формируется в дошкольном возрасте, через эмоциональную сферу. Проблема заключается в том, что у большинства детей с ТНР наблюдается снижение познавательной активности, пассивность мышления, отсутствие пытливости ума, что ограничивает способности ребенка в изучении окружающей действительности. Одним из важных средств формирования познавательного интереса является использование в образовательном процессе творческих заданий, которые оптимизируют у дошкольников процессы понимания и запоминания материала, расширяют кругозор. Создание мультфильма, как современный вид проектной технологии, с одной стороны – очень привлекательный для детей, а с другой, предусматривает строгое соблюдение этапов деятельности: придумывание и обсуждение сюжета; создание персонажей и декораций; съемка мультфильма; монтаж.

Алгоритм создания мультфильма:

– Совместный выбор известного произведения или придумывание собственного сценария. Дети выбирают и вспоминают знакомое произведение (стихотворение, сказку, рассказ) или сочиняют сценарий мультфильма сами. Совместно решают какие персонажи нужны для внедрения сценария и какими чертами характера они должны обладать.

– Изготовление персонажей и подготовка декораций и фона. Дети создают героев будущего мультфильма из разных материалов: пластилина, соленого теста, бумаги, конструктора, природного материала. Творчески подходят к конструкции ширмы, которая становится сценой кукольного театра. На этом этапе решаются задачи художественно – эстетического развития. В процессе создания героев мультфильма и декораций развивается мелкая моторика руки.

– Съёмка мультфильма – самый трудоемкий процесс, во время которого необходимо сделать не менее 20 кадров на каждое передвижение персонажа. Снимать мультфильм можно в разных техниках. В работе с детьми с ТНР чаще всего используют такие как: перекладка рисованных персонажей и декораций; пластилиновая анимация плоскостная или объемная; предметная анимация с использованием готовых игрушек. Во время съемки, один ребенок становится оператором, остальные осуществляют действия в кадре, переставляя героев и декорации в соответствии с задуманным сюжетом. Для создания качественного мультфильма, в процессе съемки необходимо выполнять ряд правил: детализация движений персонажа; статичные предметы и фон не должны двигаться; в декорациях могут происходить изменения; в кадр не должны попадать руки аниматоров; снимать нужно с одной точки, не удаляя и не приближая изображение. Работа в подгруппах и парах в

процессе создания мультфильма, пространство для самостоятельной режиссерской игры важный инструмент социально-коммуникативного развития ребенка.

– Монтаж мультфильма предполагает объединение всех кадров в одну последовательную цепочку.

– Музыкальное сопровождение. Технические характеристики компьютерных программ для создания мультфильмов, дают широкие возможности для звуковых и видео эффектов. Дети принимают участие в записи голосового и звукового сопровождения на определенном кадре. Озвучивание персонажей предполагает многократное правильное произношение фраз и вносит значительный вклад в речевое развитие дошкольников с ТНР.

– Совместный просмотр получившегося мультфильма. Как правило, в процессе просмотра, создатели мультфильма испытывают положительные эмоции и желание создать новый мультфильм.

В соответствии с Федеральным государственным стандартом дошкольного образования, родители (законные представители воспитанников) являются полноправными участниками образовательного процесса. Большинство современных родителей с удовольствием и активно включаются в то, что приносит пользу ребенку. Совместная деятельность позволяет детям приобрести умение ориентироваться на взрослого, а родителям погружаться в мир детства. Педагог вовлекает родителей в процесс создания мультфильма, через разъяснительную работу, раскрывающую значимость данного вида деятельности. Предпочтительны такие формы работы как: мастер-класс, совместное занятие, индивидуальное консультирование. Заинтересованные родители охотно принимают участие в создании мультфильма: совместно с детьми, изготавливают персонажей и художественное оформление, подключаются к работе на разных этапах съемки, предлагают свою помощь в монтаже. В домашних условиях, родители помогают детям выучить роли, которые дети будут озвучивать, обращают внимание на произношение, интонацию и темп голоса.

Таким образом, создание мультипликационных фильмов, как форма совместной деятельности комплексно решает задачи всестороннего развития дошкольников с ТНР, способствует улучшению детско-родительских отношений, повышает уровень удовлетворенности и компетенции родителей, а педагогу помогает решить многие коррекционно-развивающие и воспитательные задачи.

*Гусева А.Ю.,  
аспирант кафедры дошкольной дефектологии  
Московского педагогического государственного университета, г. Москва,  
Гусев А.В.,  
ИП Нейрологопедический центр «Успех»*

## **СТИМУЛИРОВАНИЕ ЭГОЦЕНТРИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

**Аннотация.** В статье раскрывается значение эгоцентрической речи для развития речевой деятельности дошкольников и обосновывается необходимость коррекционного воздействия для ее развития у детей с нарушением речи. Описаны особенности протекания



этапа эгоцентрической речи у младших и средних дошкольников с общим недоразвитием речи. Выделены и охарактеризованы приемы работы по стимулированию этапа эгоцентрической речи у данной группы детей.

**Ключевые слова:** эгоцентрическая речь, речевые нарушения, ОНР, коррекционная работа, стимулирование этапа эгоцентрической речи; развитие эгоцентрической речи

Эгоцентрическая речь – предмет изучения многих исследователей, подчеркивающих ее значимость в формировании психических процессов, в том числе речевой и мыслительной деятельности. В рамках культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, эгоцентрическая речь, являясь первоначальным этапом развития внутренней речи, оказывает влияние на развитие когнитивных процессов, становление видов мышления и дальнейшее речевое развитие.

У детей с речевыми нарушениями наблюдается недостаточность этапа эгоцентрической речи. Так, А.А. Запуниди подчеркивает, что 87 % дошкольников с общим недоразвитием речи (II и III уровней) не сопровождают свою деятельность речью. Функции программирования, прогнозирования речевой деятельности, протекающие во внутренней речи, формируются недостаточно, что неблагоприятно сказывается на речевом развитии дошкольника. В дальнейшем это приводит к трудностям в школьном обучении и социализации ребенка.

Проведение целенаправленной работы по стимулированию этапа эгоцентрической речи у детей с речевыми нарушениями будет способствовать коррекции и профилактике речевых трудностей. Существует необходимость в изучении эгоцентрической речи у детей с речевыми нарушениями и разработке методов и приемов по ее развитию.

В психолого-педагогической литературе представлены данные по функциям и классификациям эгоцентрической речи. Этап эгоцентрической речи включает в себя много аспектов и выполняет различные функции. Эгоцентрическая речь является средством мышления, реализует функцию планирования и управления. Множество исследований посвящено изучению развития этой функции у детей с нормальным и нарушенным речевым развитием, а также у детей с СДВГ. Выделяют и другие функции эгоцентрической речи, которые описаны в научных трудах различных исследователей (С.Л. Рубинштейн, К.В. Гарганеева, М.А. Опалева и т.д.) [2]. Возникая во время сильного эмоционально напряжения, эгоцентрическая речь служит способом эмоциональной разрядки. Такая эгоцентрическая речь свойственна и детям, и взрослым. В исследованиях М.Б. Елисеевой проявления эгоцентрической речи рассматриваются как некая языковая игра. По наблюдениям исследователя, в эгоцентрических монологах ребенок использует более сложные по сравнению с социальной речью синтаксические конструкции, которые способствуют дальнейшему развитию речи. Эгоцентрическая речь служит основой для формирования и развития базовых коммуникационных навыков, таких как привлечение внимания, поддержание контакта. Таким образом, эгоцентрическая речь является полифункциональным процессом и оказывает влияние на развитие мышления, речи, поведения и социализации ребенка [1].

Различные классификации эгоцентрической речи (по принципу появления высказывания относительно действия, наличия квазиадресата и т.д.) дополняют друг друга,

позволяя более упорядоченно исследовать и описывать эгоцентрическую речь. В своем исследовании мы остановились на уровнях эгоцентрической речи, выделенных Л. Колбергом.

Уровень 1 – досоциальная самостимулирующая речь (повторение слов, звуков, игра слов).

Уровень 2 – внешне направленная эгоцентрическая речь (описание собственных действий, замечания окружающим объектам).

Уровень 3 – внутренне направленная эгоцентрическая речь (вопросы и ответы, направленные на самого себя, регулирующие высказывания).

Уровень 4 – внешнее проявление внутренней речи (шепот).

Опираясь на данные, полученные нами в результате наблюдений за эгоцентрической речью детей 3-5 лет с нормальным и нарушенным речевым развитием, мы выделили особенности эгоцентрического этапа у дошкольников с ОНР (I и II уровней). Эгоцентрическая речь детей 3-4 лет с ОНР I остается на 1 уровне своего развития (досоциальная самостимулирующая речь) и представлена повторением слов, звуков, практически не связанных с их деятельностью. У детей без речевых нарушений к 4-м годам эгоцентрические высказывания включают в себя описания собственных действий, замечания окружающим объектам, что соответствует 2 уровню (по Колберг). Дети 4-5 лет с ОНР II не используют эгоцентрические высказывания для решения возникших затруднений. В то же время, в эгоцентрических монологах их сверстников без речевых нарушений наблюдается «речь для себя», включающая вопросы и ответы, регулирующие высказывания или проговаривания вслух вариантов возможных решений возникших затруднений, мгновенно после этого воплощающихся в игре.

Эгоцентрическая речь детей 3-5 лет с общим недоразвитием речи находится на 1 и 2 уровне своего развития (по классификации Л. Колберг). Коррекционное воздействие должно быть направлено на стимулирование перехода эгоцентрической речи с одного уровня на другой. Переход с первого на второй уровень означает «соединение» слова и действия, то есть необходимо подбирать такие приемы, которые будут способствовать этому соединению. Переход со второго на третий уровень связан с использованием эгоцентрической речи для решения возникших затруднений.

Приемы и рекомендации по стимулированию эгоцентрической речи (1 уровень).

–Неречевой ребенок не может комментировать свои действия; однако «озвучивание» его действий и происходящего в игре взрослым будет способствовать стимулированию этапа эгоцентрической речи. Например, если ребенок играет с песком, строя куличики, взрослый может комментировать: «Насыпаю, насыпаю, стучу Оп – куличик». При этом необходимо использовать глаголы в инфинитиве или от первого лица, как будто ребенок сам говорит про себя.

–Детские песенки, под слова которых можно выполнять различные игровые действия (стучать, катить, кормить куклу, прятать игрушки и искать и т.д.) также будут способствовать «соединению» слова и действия.

Приемы и рекомендации по стимулированию эгоцентрической речи (2 уровень).

–Детям с речевыми нарушениями, эгоцентрическая речь которых находится на втором уровне своего развития, можно предлагать игры с проблемным сюжетом, стимулируя использование речи для решения стоящей задачи. Например, играя в чаепитие, намеренно приготовить игрушек больше, чем чашек. Когда одной из игрушек не хватит посуды, взрослый будет подводить ребенка вопросами или комментариями к способу решения

задачи: «Зая хочет чай, а чашки больше нет. Что же можно придумать? У нас есть пластилин. Из пластилина можно слепить тарелку. А что еще можно слепить из пластилина?» Необходимо делать паузы между подобными комментариями или вопросами, чтобы дать возможность ребенку отреагировать.

Общие рекомендации по стимулированию этапа эгоцентрической речи.

–По данным одного из исследований, эгоцентрическая речь, наблюдаемая в процессе сюжетных игр у дошкольников 3-6 лет, практически не отличается по интенсивности. В отличие от использования «речи для себя» для решения задач, которая к предшкольному возрасту уходит во внутренний план, в процессе сюжетных игр она наблюдается в равной степени как у младших дошкольников, так и у детей более старшего возраста. Таким образом, развитие сюжетной игры является хорошей основой для формирования эгоцентрической речи, в том числе и у детей с речевыми нарушениями.

–Одним из важных условий появления эгоцентрической речи является использование предметов-заместителей в процессе игры. Взрослому необходимо обучать ребенка-дошкольника с нарушениями речи использовать предметы-заместители. Например, использовать карандаш как градусник, обязательно поясняя свои действия: «Миша заболел. Надо мише померить температуру. Вот градусник (показывает карандаш). На, миша»

Стимулирование этапа эгоцентрической речи целесообразно проводить в процессе любых видов детской деятельности – игры, лепка, рисование, конструирование. Важным условием коррекционной работы по развитию эгоцентрической речи является вовлечение в нее близких взрослых для организации условий поддержки этапа эгоцентрической речи в повседневной жизни. Данные в статье рекомендации будут полезны логопедам, воспитателям, педагогам дошкольных учреждений и родителям, воспитывающих детей с нарушениями речевого развития.

#### ***Библиографический список***

1. Елисеева М.Б. От 2 до 5: речь «для других» и речь «для себя» (к вопросу об эгоцентрической речи ребенка) // Ребенок как партнер в диалоге: Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. – СПб., 2001. – Вып.2.
2. Опалева М. А. Эгоцентрическая речь в диалогах детей дошкольного // Вестник РГГУ: Серия «Филологические науки. Языкознание». – 2010. – № 9. – Т. 12. – С. 75-86

*Догодаева Т.Н.,  
учитель-дефектолог  
ГКБОУ «Общеобразовательная школа-интернат  
Пермского края», г. Пермь, [dogodaevat@mail.ru](mailto:dogodaevat@mail.ru)*

## **ПРОЕКТИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТЫ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧЕВОГО СЛУХА И ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ УСТНОЙ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы использования дистанционных образовательных технологий (ДОТ) на индивидуальных занятиях по Формированию

речевого слуха и произносительной стороны устной речи с детьми с нарушением слуха. Предлагаются рекомендации и варианты создания технологической карты индивидуального занятия с использованием ДОТ.

**Ключевые слова:** дистанционные образовательные технологии, технологическая карта, развитие речевого слуха и произносительной стороны речи.

Весной 2020 года российские школы массово перешли на дистанционное обучение. Но выявилась главная проблема: никто не был к этому готов. Основной задачей любого педагога на этот период стало налаживание системы обучения в новом формате. И сегодня можно делать первые выводы о проделанной работе и делиться опытом.

Применение ДОТ при реализации образовательно-коррекционного процесса на основе АООП НОО и АООП ООО обуславливает определённые ограничения в использовании ряда организационных форм работы, видов деятельности, средств обучения. В то же время ДОТ позволяют широко включать в структуру специальных (коррекционных) занятий разнообразные интерактивные методы и средства, обеспечивать поддержку учебного процесса средствами наглядности для стимуляции коммуникативной и познавательной активности школьников с нарушениями слуха.

Коррекционный курс «Формирование речевого слуха и произносительной стороны устной речи (индивидуальные занятия)» входит в Коррекционно-развивающую область и является обязательной частью внеурочной деятельности, поддерживающей процесс освоения содержания АООП НОО и АООП ООО. Обучающиеся с нарушением слуха в любых условиях не должны лишаться возможности получения качественного образования и получения специализированной помощи, в том числе и на индивидуальных занятиях по Формированию речевого слуха и произносительной стороны устной речи.

Министерством просвещения РФ подготовлены «Методические рекомендации по реализации Образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, образовательных программ среднего профессионального образования и дополнительных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» (от 20.03.2020 г.).

Руководствуясь этим документом, Институтом коррекционной педагогики Российской академии образования были разработаны общие методические рекомендации для педагогов по организации дистанционного обучения детей с нарушениями слуха.

Эти рекомендации имеют высокую ценность. Одной из многих является, обращенная к педагогическим работникам, реализующим образовательно-коррекционный процесс с применением ДОТ. А именно, «планировать свою педагогическую деятельность с использованием системы дистанционного обучения; создавать ресурсы и задания с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с нарушениями слуха».

Планируя индивидуальные занятия, учитель-дефектолог, сурдопедагог, логопед составляет план урока, сценарий, технологическую карту. Это помогает проектировать и структурировать учебное занятие, не упуская значимые моменты, работая в новом, непривычном формате.

Технологическая карта – это форма методической продукции, которая позволяет с помощью графического проектирования структурировать занятие (урок) по заданным параметрам.

Рассмотрим образец составления технологической карты индивидуального занятия по Формированию речевого слуха и произносительной стороны устной речи с использованием дистанционных образовательных технологий.

Традиционно в карте отмечаются следующие этапы.

Таблица 1

Технологическая карта

Тема 1	Класс:	
Тема 2	Дата:	
Цель занятия:		
Задачи урока:		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– обучающая</li> <li>– развивающая</li> <li>– коррекционная</li> <li>– воспитательная</li> </ul>		
Оборудование:		
Планируемые результаты:		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– предметные</li> <li>– личностные</li> <li>– метапредметные</li> </ul>		
Речевой материал: для работы с произношением для развития речевого слуха		
Этапы урока	Деятельность учителя	Деятельность обучающегося
Организационный момент		
Формирование произношения		
Развитие речевого слуха		
Итог		

Формирование речевого слуха и произносительной стороны устной речи у слабослышащих, позднооглохших и кохлеарно имплантированных обучающихся тесно связаны между собой. Формирование устной речи происходит на слуховой и слухозрительной основе. В свою очередь, навыки восприятия речи на слух совершенствуются в процессе формирования произношения обучающихся. Структура индивидуального занятия состоит из двух частей: формирование произносительной стороны устной речи и формирование речевого слуха. Поэтому при подготовке к занятию всегда планируется две темы. Например, тема по формированию произносительной стороны устной речи «Автоматизация звука [С] в разных позициях в слогах, словах, фразах, в тексте» и по формированию речевого слуха «Восприятие на слух речевого материала по теме «Птицы».

Цель индивидуального занятия - это то, чему мы можем научить на данном занятии (дифференцировать, различать, опознавать, распознавать) Цели тоже формулируются соответственно структуре индивидуального занятия и темам.

Главной задачей является обучающая, она поясняет цель, соотносится с предметными результатами. Например, учить составлять план к тексту и воспроизводить текст устно согласно плану.

К коррекционно-развивающим относим развитие самоконтроля над звукопроизношением, фонематического восприятия, коррекцию произношения звука или звуков и др.

К воспитательным задачам можно отнести такие: воспитывать культуру речи посредством составления простых предложений; воспитывать навыки самоконтроля над речью, артикуляцией. При работе в дистанционном формате важным дополнением будет задача, связанная с воспитанием культуры поведения в эфире, соблюдением так называемого онлайн-этикета, с развитием навыков общения во время онлайн уроков.

Оборудование, необходимое для занятий дистанционно тоже меняется от классического «зеркало, серии картин, таблички, схемы, профиль звука» на компьютер, вебкамеру, микрофон, программное обеспечение для видеоконференций.

Индивидуальные средства слухопротезирования как прежде актуальны, но возможность использования стационарной звукоусиливающей аппаратуры теряется.

При планировании предметных результатов рекомендуется сразу указывать речевой материал (конкретные слова, фразы), на котором ведется работа по автоматизации, дифференциации звуков, опознаванию речевых единиц и т.д.

В качестве личностных результатов можно запланировать овладение начальными навыками коммуникации или развитие мотивации к устной коммуникации в формате дистанционного общения.

В формулировке метапредметных результатов важно учесть активное использование средств информационных и коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач. Учитываем так же использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет) информации в соответствии с темой, поставленной задачей.

Если при планировании предметных результатов подробно были обозначены слоги, слова, словосочетания, фразы, то в технологической карте можно раздел «речевой материал» не прописывать.

Последовательность этапов занятия остается неизменной. Особое значение приобретает Организационный момент, в который необходимо включить проверку качества связи, а так же уровня восприятия речи.

Обучающиеся с нарушениями слуха при проведении уроков и занятий во внеурочной деятельности, в том числе специальных (коррекционных) занятий, в режиме видеоконференцсвязи воспринимают речь учителя с помощью индивидуальных средств слухопротезирования – индивидуальных слуховых аппаратов, кохлеарных имплантов (или кохлеарного импланта и индивидуального слухового аппарата/кохлеарного импланта в зависимости от слухопротезирования).

Перед началом систематических занятий с использованием видеоконференцсвязи необходимо подобрать на компьютере оптимальную громкость звучания речи учителя.

С этой целью учитель сначала опирается на субъективную оценку комфортности восприятия речевых стимулов обучающимся (он спрашивает: «Как ты слышишь?»), и

обучающийся отвечает). Однако учет только оценки обучающегося не является достаточным: дети с нарушениями слуха часто устанавливают слишком громкое звучание. В связи с этим проводятся специальные проверки.

В зависимости от уровня слухоречевого развития можно провести следующие виды проверок восприятия (с помощью индивидуальных слуховых аппаратов) речи учителя при использовании видеоконференцсвязи:

–условной двигательной реакции при восприятии обучающимся на слух (с помощью индивидуальных слуховых аппаратов) речевых стимулов;

–различения на слух слов, знакомых обучающемуся по значению и по звучанию (т.е. из его слухового словаря) в условиях ограниченного наглядного выбора сразу после неоднократного предъявления образца звучания;

–восприятия разными сенсорными способами (слухозрительно и на слух) контрольных сбалансированных списков слов (используются списки, разработанные Л.В. Нейманом, Э.И. Леонгард или Н.Б. Покровским, в зависимости от года обучения (класса), уровня развития речевого слуха, слухозрительного восприятия устной речи, общего и речевого развития),

–восприятия разными сенсорными способами (слухозрительно и на слух) контрольных сбалансированных списков фраз, разработанных учителем-дефектологом (сурдопедагогом), ведущим данные занятия, из числа отработанных ранее, в процессе обучения в офлайн формате; каждый список может включать по 10-20 фраз – сообщений, вопросов, поручений; Количество фраз в списке и сложность их лексико-грамматической структуры зависят от года обучения (класса), уровня развития речевого слуха, слухозрительного восприятия устной речи, индивидуальных особенностей обучающегося.

При проведении проверок, в случае необходимости, уточняется громкость на компьютере. Обучающийся также оценивает самостоятельно комфортность восприятия речевого материала. С учетом всех перечисленных рекомендаций планируется и оформляется в таблицу деятельность педагога и обучающегося.

Один из вариантов составления технологической карты можно рассмотреть на примере фрагмента индивидуального занятия по Формированию речевого слуха и произносительной стороны устной речи с обучающейся с нарушением слуха 2 б класса.

Таблица 2

Технологическая карта индивидуального занятия по формированию речевого слуха и произносительной стороны устной речи с обучающейся с нарушением слуха 2 б класса

Тема 1 «Автоматизация звука [С] в разных позициях в слогах, словах, фразах, в тексте. Тема 2 «Восприятие речевого материала по теме «Птицы».	Класс: 2б Дата:
---	--------------------

<p>1. Цель занятия: Формировать навыки самоконтроля произношения звука [С] в различных позициях.</p> <p>2. Формировать умение опознавать на слух материал по данной теме.</p>		
<p>Задачи урока.</p> <p>Обучающие:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– закреплять правильное произношение звука [С] в слогах, словах и фразах в разных позициях при чтении и в самостоятельной речи;</li> <li>– учить различать, опознавать на слух с индивидуальным аппаратом слова, словосочетания и фразы из текста на рабочем и резервном расстоянии.</li> </ul> <p>Коррекционно-развивающие:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– корректировать и развивать умение правильно произносить звук [С] изолированно, в слогах, в словах и предложениях;</li> <li>– корректировать и развивать фонематическое восприятие, пространственную ориентацию</li> </ul> <p>Воспитательные:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– воспитывать навыки общения с педагогом в дистанционном формате, формировать культуру речи посредством составления простых предложений.</li> </ul>		
<p>Оборудование: ПК, микрофон, вебкамера, платформа Zoom, презентация Power Point</p>		
<p>Планируемые результаты.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Предметные: будет правильно произносить звук [С] во всех позициях и в самостоятельной речи на протяжении всего занятия; будет различать фразы из текста «Птицы» при выборе из пяти.</li> <li>– Личностные: развитие мотивации к устной коммуникации в условиях дистанционного обучения.</li> <li>– Метапредметные: умение отвечать на вопросы, проявлять коммуникативные способности в заданной ситуации; умение применять учебные знания, полученные на уроках окружающего</li> <li>– мира (птицы).</li> </ul>		
<p>Речевой материал:</p> <p>Для работы с произношением: Слоги САСОСУСИСЫ, СА-СО-СУ-СИ-СЫ, АСОСУСИСЫС, АС-ОС-УС-ИС-ЫС, СТАСТОУСТИСТЫ СТА-СТО-СТУ-СТИ-СТЫ; слова: свиристель, понесли, согрели; фразы: Снегирь на снегу. Сорока согрелась.</p> <p>Для развития речевого слуха: Текст «Птицы» Зимой дети пошли гулять в парк. Ребята увидели птичку на снегу. Девочка взяла снегиря на ладошки. Они понесли его домой. Птица согрелась и стала клевать семечки. Потом ребята выпустили снегиря на улицу. Дети повесили в парке кормушку. В неё насыпали корм. Слова, словосочетания: снегирь, понесли, согрелась, на снегу, стала клевать, выпустили снегиря, насыпали корм.</p>		
Этапы урока	Деятельность учителя	Деятельность обучающегося
Организационный момент	<ul style="list-style-type: none"> <li>– №, здравствуй!</li> <li>– Как ты слышишь?</li> <li>– Поздоровайся.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Здравствуйте.</li> <li>– Я слышу хорошо/плохо</li> <li>– Здравствуйте, Татьяна Николаевна.</li> </ul>
Формирование произношения	Повтори (Список Неймана) №4	Щи, чайка, ухо, гром, часы, урок Вова, чижик.



	– Ты хорошо слышишь? – Сделай громкость меньше/больше.	
Развитие речевого слуха		
Итог		

Хочется отметить, что в меняющихся условиях, связанных с использованием ДОТ в образовательно-коррекционном процессе, деятельность в данном направлении требует последующего развития, внесения корректив и обобщения опыта всех специалистов.

*Долматова Н.С.,  
учитель-логопед МБОУ «С(К)СОШИ», г. Чусовой,  
[natalia6359@yandex.ru](mailto:natalia6359@yandex.ru)  
Семеновых А.А.,  
воспитатель МБОУ «С(К)СОШИ», г. Чусовой  
[angelasem71@gmail.com](mailto:angelasem71@gmail.com)*

## **АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ПОКОЛЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ И КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос использования цифровых технологий в профессиональной деятельности педагога. Профессиональная деятельность современного педагога предполагает применение игр в совместной деятельности с обучающимися на коррекционно-развивающих занятиях в качестве эффективного способа формирования и коррекции психических и познавательных процессов. Данная статья будет полезна педагогам коррекционной школы для обучающихся с ОВЗ, как консультационный материал с использованием цифровых технологий в своей работе.

**Ключевые слова:** цифровые технологии, интерактивные игры, образовательный процесс.

В настоящее время процесс модернизации образования меняет способы и средства обучения детей. Современность диктует новые правила обучения, и слово КОМПЬЮТЕР в ней главное! Дети поколения Z- это цифровые гении, за ними будущее, ведь в их окружении всегда компьютеры, игровые приставки, видеокамеры, сотовые телефоны и другие цифровые устройства. Гаджеты, мессенджеры и соцсети заполнили все свободное время школьника, теперь и в школе.

Сейчас, повышая качество образования, мы внедряем в образовательный процесс целый спектр современных технологий при помощи планшетов, интерактивных досок, ноутбуков, которые обеспечивают наглядность, демонстративность учебного материала и вызывают интерес ребенка к обучению, способствуют интеллектуальному развитию и неординарному решению сложных задач. Цель педагогов специальной (коррекционной) школы направлена на то, чтобы создать модель обучения детей с интеллектуальными нарушениями и приобщения современных школьников к цифровым технологиям и интеграции их в современное общество.

В деятельности учителя-логопеда коррекционной школы-интерната для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) применяются разнообразные наглядные материалы, аудиозаписи, виртуальные игры-тренажеры. Современные игровые технологии считаются важнейшими составляющими этапа изучения и закрепление нового материала в обучении школьников. На таких занятиях не обойтись без компьютера, планшета, колонок и интерактивной доски с доступом в Интернет.

Информационные процессы в образовании занимают важное место в профессиональной деятельности и воспитателя коррекционной школы-интерната. Необходимость применения средств информационных технологий на коррекционных занятиях диктуется возрастными особенностями обучающихся, а именно потребностью в наглядной демонстрации учебного материала, процессов и явлений [1].

Применять цифровые технологии также можно применять и на любом этапе коррекционного занятия. Основными направлениями работы использования цифровых ресурсов являются:

- мультимедиа-уроки, которые проводятся на основе компьютерных обучающих программ;
- дистанционные конкурсы;
- телекоммуникационные проекты;
- уроки на основе авторских компьютерных презентаций в форме лекций, докладов обучающихся;
- музейные и библиотечные экскурсии, выставки.

Практика показывает, что работая в данном русле, нам, педагогам, на современных уроках существенно удастся повысить уровень успеваемости и качества образования по сравнению с традиционным обучением. К плюсам современного подхода, а также использования новых технологий в учебном процессе можно отнести следующие показатели:

- актуальность учебного материала;
- наличие дополнительного и сопутствующего материала к занятию или уроку;
- эстетичность и наглядность электронных пособий;
- углубленное изучение темы, помогающее узнать ученику больше;
- повышение мотивации обучающихся к учебе через игровую и практическую деятельность;
- чёткая организация деятельности учителя и ученика.

Сеть Интернет имеет громадный потенциал образовательных услуг. Среди Интернет-ресурсов, наиболее часто используемых в самостоятельной работе, следует отметить электронные библиотеки: izi.travel (музеи виртуальные), all reader (программа для чтения книг), Lecta (образовательная программа), фонохрестоматия (чтение книг), образовательные порталы: ЯКласс, Учи.ру, Яндекс.Учебник., Classtools (игровая образовательная программа), Lecta (образовательная программа), QR-coder.ru (колирование тестов), тематические сайты, библиографические базы данных, сайты периодических изданий. Доступность огромного количества электронных учебно-методических материалов, выложенных на сайтах, безусловно, позволяют расширить творческий потенциал, повысить производительность труда.

Год назад современным школам пришлось научиться использовать образовательные порталы для дистанционного обучения школьников. В связи с пандемией дистант стал актуален и незаменим на период карантина и болезни обучающихся. Для работы с детьми ОВЗ наиболее предпочтительными являются технологии видеоконференций в режиме реального времени: платформа Zoom для проведения онлайн- уроков и консультаций для обучающихся и их родителей, Viber, WhatsApp, Skype. В своей работе, мы использовали такие онлайн - платформы, игры образовательного портала «Мерсибо» (mersibo.ru), «Учимся говорить правильно», «Логозавр» (logozavr.ru), цифровые видеоролики, аудиозаписи, фонохрестоматии, мультимедийные игры-презентации, интерактивные столы и виртуальные музеи. Подготовка к коррекционному занятию всегда занимает много времени и совершенно неважно в какой форме он проводится очной или дистанционной.

В настоящее время для нас создали образовательную платформу цифровой образовательной среды «Сферум», в которой педагог может проводить онлайн-занятия, совершать видеозвонки, общаться в чатах, консультировать родителей. Программа находится на этапе апробации, поэтому пока еще не полностью реализуется в нашем образовательном учреждении. В целом, использование информационных технологий способствует повышению качества знаний и умений обучающихся, обогащению лексического и грамматического строя речи, её грамотному оформлению. Русская поговорка гласит: «Умную речь хорошо и слушать». Ведь образованного человека, умеющего создать коммуникацию, не только приятно слушать, а достаточно просто находиться рядом.

Таким образом, внедрение цифровых устройств в образовательный процесс-это новый способ получения знаний, создание комфортной среды для обучающегося и педагога, реализация и осуществление индивидуальных потребностей ребенка, особенно с интеллектуальными нарушениями. Для педагога цифровые технологии – это уже не роскошь – это необходимость. Это современность!

#### ***Библиографический список***

1. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров // Педагогика третьего тысячелетия. – М.: Изд-во: НПО «Модэк», 2002. – 171 с.
2. Вренева Е.П. Ресурсы информационно-компьютерных технологий в обучении детей с нарушениями речи // Логопед. – 2010. – № 5. С. 83-96.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРИЗ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос использования ТРИЗ на логопедических занятиях с детьми с ОВЗ в начальной школе. Данная технология помогает не только преодолевать речевые нарушения, но и создает условия для самореализации детей с ОВЗ. В статье представлены концептуальные основы ТРИЗ: принципы, механизмы, методы, приемы, даны некоторые примеры использования методов и приёмов ТРИЗ на логопедических занятиях.

**Ключевые слова:** ТРИЗ, творческое решение изобретательских задач, методы, приёмы, ребенок с ОВЗ, дети с ОВЗ, самореализация личности, воображение, фантазия, речь, развитие речи, активизация творческого мышления,

ФГОС предъявляет требования к результатам освоения АООП НОО, которые выражаются не только в коррекции и профилактики нарушений ребенка с ОВЗ, но и его успешной социализации, социальной адаптации, овладении им познавательными, регулятивными, коммуникативными учебными действиями. Для достижения этих результатов ребенку с ОВЗ необходимо создать условия для конструктивного общения со сверстниками и взрослыми; активного включения их в учебную деятельность; адекватного оценивания своих возможностей; формирования рефлексивной деятельности. Одним словом – предоставление условий для самореализации личности. Реализовать себя в речевой деятельности, в сфере коммуникации помогает технология ТРИЗ, которая:

- предлагает алгоритм для достижения результата в создании связного высказывания;
- создает возможность фиксации каждого шага в достижении результата;
- творчески решает поставленную задачу;
- повышает умственную активность ребёнка;
- развивает интерес к познанию окружающей действительности;
- воспитывает уверенность в своих силах;
- учит сотрудничеству в коллективе.

Использование методов ТРИЗ на занятиях формирует богатое, творческое воображение, свободное мышление, а это, в свою очередь, лежит в основе освоения «серьезного» учебного материала. Занятия с применением методов ТРИЗ – «Мир фантазий». На таких занятиях ребёнок чувствует свою значимость, ощущает себя создателем, у него появляется вера в свои силы.

В основе обучения методами ТРИЗ лежит решение проблемной ситуации. Ребенок, разрешая создавшееся противоречие оказывается роли исследователя, первооткрывателя. Например, в игре «Да-нет» дети должны угадать часть речи, загаданную учеником. Или, с помощью морфологической таблицы, в которой даны морфемы, нужно отгадать загаданное

учителем слова, но еще более интересное задание: с помощью такой таблицы создать новое несуществующее слово и придумать его значение.

Эксперт по ТРИЗ-педагогике Анатолий Гин выделяет пять принципов обучения [1]:

1. Давать ученику право выбора везде, где это возможно.
2. Сталкивать ученика с проблемами без чёткого алгоритма решения и верного ответа (открытость задач).
3. Обучать через практику — эксперименты, опыты, исследования (деятельностный подход).
4. Постоянно отслеживать интерес учеников и понимание ими материала (обратная связь с учеником).
5. Стремиться к идеальному КПД – максимальной пользе при минимальных затратах.

Механизмом ТРИЗ является алгоритм решения изобретательских задач. Например, для того чтобы научить детей описывать местонахождение объектов на картине: существует такой алгоритм:

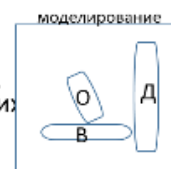
## 1 этап «Описание местонахождения объектов на картине». (Сидорчук Т.)



**Цель** - познакомить детей с пространственной ориентировкой на картине, с мыслительными действиями, ведущими к перечислению изображений (дробление, моделирование, группировка)

**Алгоритм мыслительных действий при определении состава картины:**

- Выбрать объект или его часть (приветствуется подбор прилагательного), назвать местонахождение объекта. Приемы: «Подзорная труба», «Аукцион», «Да-нет».
- Моделирование объектов (схемы, буквы, картинки, цвет). Группировка по заданному признаку (Подбор обобщающих слов).
- Обобщение перечисленных объектов.
- Описать объект с точки зрения других объектов по отношению к нему (прием «Ожившая картина»)
  - а) с позиции постороннего наблюдателя;
  - б) в роли самого объекта.
- Рефлексия.



О- орел, Д-дерево,  
В-ветка



Овладение алгоритмом идет планомерно, по четким логическим этапам:

1. Сообщение необходимых знаний.

2. Формирование умений на репродуктивном уровне:

– демонстрация деятельности в целом и по элементам;

– организация отработки умений в упрощенных условиях;

– организация самостоятельной практики с непрерывной обратной связью ребенка с педагогом.

3. Переход к поисковой (продуктивной) фазе:

– организация проблемных ситуаций – решение конкретных задач;

– обязательный анализ своей деятельности.

Так, например, для составления связного рассказа по картине от лица разных объектов выделено 5 этапов. На каждом из этапов отрабатываются определенные действия

необходимые для составления рассказа, каждому этапу соответствует алгоритм мыслительных действий. Для того, чтобы ребенок мог самостоятельно составить рассказ, нужно сначала продемонстрировать детям, что нужно сделать для того, чтобы рассказ получился, показать приемы и алгоритмы, дать ребенку возможность опробовать полученные знания и умения.

В технологии ТРИЗ имеются свои методы и приемы. Тамберг Ю.Г. предложил такой подход к классификации методов активизации творческого мышления [2]:

*Врожденные методы мышления:*

*Метод проб и ошибок.* Этот метод еще называется метод перебора вариантов.

Пример задач, решаемых методом проб и ошибок на логопедическом занятии:

а) Приведите примеры, когда количество букв в слове, больше количества звуков.

б) В слове пропущены гласные. Какое слово записано?

*Здравый смысл* или интуитивное суждение. Примерами могут служить загадки на смекалку.

*Мышление по аналогии.* Это получение знаний о малоизученном предмете путем переноса на него знаний о подобных ему предметах по каким-то существенным для данного рассмотрения признакам. Различают несколько видов аналогий: по свойствам (всё мягкое), по функциям (печка-радиатор-электрогрелка), по образам (карлсон-вертолёт), по ситуации (тихий час – утро в лесу, закат, затишье перед бурей).

Игра «На что похоже». Ведущий называет объект, а дети называют объекты похожие на него. Применяется для составления загадок, метафор, активизации словаря.

*Мышление по ассоциации или метод фокальных объектов.* Это метод поиска новых идей и характеристик объекта на основе установления ассоциативных связей со случайными объектами или признаками, путём присоединения к исходному объекту свойств других случайно выбранных объектов. Используется для активизации словарного запаса, умения составлять рассказы с учетом комбинации слов по ассоциациям. Возможно применение при создании загадок, метафор, историй, придумывание несуществующих или выдуманных объектов.

Игра «Елочка». На доске ведущий пишет стартовое слово. Какие вспоминаются слова? С кем (чем) дружат (ассоциируются) эти слова? Слова записываются.

Затем выбирается любое слово из этого столбика и вновь называются слова и записываются или зарисовываются во второй столбик так проделывается до 5 раз (т.е. до 5 столбиков). В результате одной из таких игр детьми были придуманы такие объекты: ядовитое зеркало, блестящая змея, разноцветный червяк, а затем дети придумывали рассказ используя получившиеся словосочетания.

*Метод мозгового штурма.* Это коллективный метод решения задач, поэтому срабатывает системный эффект – увеличивается сила решений от объединения усилий многих людей и возможности развивать идеи друг друга. Мозговой штурм развивает фантазию, воображение, раскрепощение сознания детей

Пример: учитель предлагает слово «в..да». Педагог спрашивает: «Интересно в чем проблема? Какую букву в этом слове написать? Давайте найдем как можно больше решений данной проблемы. Как узнаем, какую букву нужно написать?». Предлагаются все возможные способы и пути решения стоящей проблемы.

*Метод контрольных вопросов.*

Существуют специальные списки контрольных вопросов для решения задач в различных областях знаний.

Классические шаги решения задач этим методом следующие:

– формулируется задача;

– составляется по возможности полный список вопросов, проясняющих ситуацию и наводящих на решение задачи;

– задаются вопросы и даются ответы на эти вопросы;

– а в процессе ответов формируются решения;

– отбирается наилучшее решение. Игры «Да- нет», «Жокей и лошадь», «Ромашка Блум». Может применяться при составлении устных высказываний, закреплении темы «части речи».

Например: Игра «Гирлянда». Ведущий предлагает стартовое слово.

Например, ЛЯГУШКА. И задает детям вопрос о свойствах, действиях этого предмета.

– Лягушка какая?

Ребенок отвечает: - Зеленая.

От этого слова вновь ставится вопрос. Например:

– Зеленая кто (что)?

– Ребенок отвечает: - Трава.

– Трава что делает? (растет)

– Растет что (кто)? (ребенок)

– Ребенок какой? (веселый)

– Веселый кто бывает? (клоун)

– Клоун что делает? (смеется) и т.д.

*Метод Морфологического анализа.* Метод предполагает действие с морфотаблицами.

Это метод систематизации перебора вариантов всех теоретически возможных решений, основанный на анализе структуры объекта. Цель применения в логопедии: формирование связной речи; формирование грамматического строя речи; обогащение словаря. Приемы: Кольцо Луллия, морфологическая таблица, «Системный оператор».

*Тренинг фантазии и воображения* – активный творческий процесс, создание новых реальных или нереальных ситуаций или объектов. Приёмы: «Зазеркалье», «Волшебники: Объединяй, Дели, Оживляй, Времени и др.», а также в этих целях могут применяться уже перечисленные методы, например: метод переноса свойств, морфологический анализ или комбинация нескольких приёмов.

В результате обучения методам и приёмам ТРИЗ, с помощью определенных алгоритмов дети с ОВЗ придумывают загадки, метафоры, сказки, фантастические истории.

В ходе выполнения достаточно трудных, но интересных упражнений на логопедических занятиях можно добиться хороших положительных результатов. Благодаря такому подходу дети не замыкаются, уверенно чувствуют себя и на уроках, и за его рамками, они не боятся представлять себя на конкурсах и общешкольных мероприятиях. Речь не является барьером для самореализации ребенка. Чувство уверенности и желание ребенка продемонстрировать свой успех становятся сильнее любого страха.

### **Библиографический список**

1. Гин С.И. Мир фантазии: метод. пособие для учителя начальной школы. – М.: Вита-Пресс, 2006. – 128 с.
2. Тамберг Ю.Г. Развитие творческого мышления ребёнка. – СПб., 2002. – 176 с.

*Дубра В.В., магистрант,  
Научный руководитель: доцент, канд. пед. наук., доцент кафедры логопедии Елецкая О.В.  
ГАОУ ВО ЛО «ЛГУ им. А.С. Пушкина», Санкт-Петербург, г. Пушкин, [vdubra@mail.ru](mailto:vdubra@mail.ru)*

## **РАЗВИТИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Аннотация.** В данной статье представлен аспект направлений и организации логопедической работы по формированию монологической речи старших дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза. Теоретически обоснованы методы, приемы и структура методики логопедической работы. Программа составлена с учетом анализа выявленных особенностей монологической речи и вербально-логического мышления у детей данной категории в процессе констатирующего исследования.

**Ключевые слова:** коррекционно-педагогическая работа, вербально-логическое мышление, монолог, связная монологическая речь.

К одним из самых сложно организованных видов речемыслительной деятельности является монологическая речь. При формировании и развитии монологической речи существует тождественная связь между речевым и интеллектуальным развитием ребенка. В работах исследователей: Н.Ю. Боряковой (1983), В. П. Глухова (1987, 1990, 2004, 2014), М. С. Певзнер (1966), Р.И. Лалаевой (1990), И.Н. Лебедевой (2004), И.Ф. Марковской (1982), В.В. Морозовой (2011), Е.С. Слепович (1978), Р.Д. Тригер (1981), У.В. Ульенковой (1970, 1980, 1994) Г.Г. Голубевой (2000) отмечается, что у детей с задержкой психического развития становление монологической речи характеризуется замедленным темпом и качественным своеобразием.

Вопрос формирования монологической речи у детей данной категории является важным, так как выбор адекватных методов коррекции должен опираться на сведения о специфических особенностях формирования монологической речи и способностях детей с задержкой психического развития. В современном мире дети данной категории представляют довольно разнообразную и неоднородную группу и это требует более глубокого изучения проблемы.

Изучив литературу по проблеме исследования и выполнив ее анализ была выдвинута гипотеза, что нарушение формирования монологической речи у дошкольников с задержкой психического развития обусловлены недостаточностью развития у них не только языковой системы, но и вербально-логического мышления.



Методика исследования включала два блока заданий. Первый блок – исследование вербально-логического мышления, второй блок – исследование монологической речи, для чего была выбрана методика Р.И. Лалаевой.

После получения результатов и проведя анализ были определены специфические особенности монологической речи старших дошкольников с задержкой психического развития. У всех детей экспериментальной группы отмечался ниже среднего и низкий уровень сформированности монологической речи и вербально-логического развития. Можно констатировать, логопедическая работа должна включать элементы развития мыслительных операций: анализ, синтез, обобщение. Все это требует особого подхода к выбору методов и приемов для активизации речемыслительной деятельности.

Учитывая данные анализа результатов исследования, была составлена поэтапная программа логопедической работы по развитию монологической речи и вербально-логического мышления у дошкольников с задержкой психического развития.

Методологической основой для составления программы логопедической работы по развитию монологической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития послужили труды авторов: В.К. Воробьева [1], В.П. Глухов [2], Л.Г. Парамонова [3], Т.А. Ткаченко [5], Е.А. Стребелева [4].

Коррекционное воздействие имеет три ключевых этапа. Логопедическая работа на первом этапе обучения ориентирована на формирование у детей умения описывать предметы.

Основополагающая цель предоставленного этапа – повышение уровня речевых компетенций, необходимого для формирования навыка составления развёрнутых высказываний. Он включает такие направления работы как, формирование лексико-грамматического строя речи, как основы для построения монологического высказывания, а также развитие, закрепление навыков построения предложений простой структуры. В процессе коррекционных занятий детей обучают слушать логопеда, друг друга; выполнять задание на основе вербальной инструкции.

Игры и упражнения, которые применяют на данном этапе, решают задачи нацеленные на формирование умения выделения в предметах и объектах отдельных частей, определять характерные признаки; упражняться в совершенствовании фразовой речи при ответах вопросы, и при выполнении описания предметов; развивать и обогащать предикатный словарь детей; создание условий для формирования у детей элементарных умственных операций, сопряженных с овладением фразовой речью: умение сопоставлять содержание фразы, высказывания с предметом и темой высказывания.

Используются приемы на узнавание предмета по его детальному описанию; упражнения в сопоставлении предметов по базовым признакам; сочинение рассказов-описаний предметов по образцу данному логопедом. Упражнения на сопоставление предметов проводят в определенной последовательности для развития умения соотносить предметы. Сначала учат сравнивать предметы с одним только отличительным признаком, затем предметы одной типологической группы и наконец учат сравнивать предметы, имеющие только один, два общих признака.

С целью развития вербально-логического мышления, обогащения словаря детей используются следующие дидактические игры: «Угадай по описанию», «Что изменилось?», «Что разное, а что одинаковое?»

Одним из видов работы на этом этапе коррекционной работы является уточнение понятий форма, величина, цвет. Детям предлагается игра «Потерянный домик», где у каждого домика есть свой специфический персонаж: в большом пятнистом домике живет жираф, в маленьком зеленом-лягушка, в круглом красном домике с черными пятнашками живет божья коровка. Персонажи и домики могут соответствовать лексическому материалу, который необходим для закрепления в данный период обучения. Детям предлагается установить логическую связь между формой, цветом, величиной домика и персонажем, живущим в нем и объяснить свой выбор. А затем задания усложняется, логопед сообщает, что налетел ветер и все домики перепутал. Необходимо вернуть жильцов в свои домики и объяснить свой выбор. Игра способствует поддержанию интереса к занятиям, развитию вербально-логического мышления и активизации вербальной активности детей с задержкой психического развития.

Целенаправленность логопедической работы на втором этапе – выработка навыков составления сюжетного рассказа. Ключевым компонентом которой, является обучение детей построению монологического высказывания в определенной последовательности с опорой на наглядный материал.

Второй этап содержит задачи на развитие и закрепление навыков, приобретённых во время первого этапа коррекционной работы. На материале картин и серии картин. Дети учатся строить свои монологические высказывания. Одной из задач является приобретение навыка планирования высказывания на уровне отдельного предложения и целого текста. Работа по развитию фразовой речи включает обогащение словаря детей, приобретение навыка контроля за смысловым построением монологического высказывания. Работа по картинам идет в определенной последовательности с усложнением наглядного материала. Сначала детям прилагаются картина, где есть несколько персонажей, объединенных одним сюжетом. Затем предлагаются серии картин, объединение одним сюжетом, но каждая в отдельности из картинок отражает какой-либо эпизод истории.

Таким образом усложняются варианты продуктивной деятельности и увеличивается самостоятельность дошкольников с задержкой психического развития при составлении рассказов. Дети обучаются выбирать и в верном порядке располагать сюжетные картинки, а затем передать содержание каждой из них, составив целый рассказ, что способствует развитию не только монологической речи, но и вербально-логического мышления.

Главная направленность работы на третьем этапе это – закрепление и развитие навыков рассказывания. Основной целью логопедической работы представляется закрепление у детей с задержкой психического развития навыков построения связного, логического и последовательного высказывания, развитие монологической речи детей и вербально-логического мышления. Решаются задачи по формированию навыков планирования самостоятельных развернутых высказываний при составлении творческих рассказов, рассказов по иллюстрации.

Данная коррекционная программа способствует формированию разнообразных сторон монологической речи, вербально-логического мышления дошкольников с задержкой психического развития, что в значительной степени обеспечит разностороннее развитие личности детей с задержкой психического развития и более качественную их подготовку к обучению в школе.

К данной коррекционной программе разработан дидактический комплект интерактивных игр «Поиграем с Машей и Медведем!». Игры, представленные в пособии,

могут быть включены структуру в подгрупповые и индивидуальные занятия. В зависимости от цели занятия игры могут усложняться и обогащаться речевым материалом.

Пособие могут использовать все педагоги, которые работают с детьми в данной группе, с той только отличительной особенностью, что учитель-логопед знакомит с игрой, объясняет условия игры, проводит предварительную работу по формированию предпосылок к успешной реализации игры, а воспитатели используют игры, как материал для повторения и закрепления изученного, создают условия для формирования состояния успешности у детей, так как материал детям уже знаком, следовательно, более доступен.

Так же эти игры могут использовать родители. Для родителей группы разработаны методические рекомендации по использованию игр дома. Реалии нашего времени вносят изменения в коррекционную работу, в работу с родителями и логопед обязан искать новые пути и подходы в процессе коррекционной работы с дошкольниками с задержкой психического развития.

#### ***Библиографический список***

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие. – М.: АСТ, Астрель, Хранитель, 2009. – 158 с.

2. Глухов В.П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития. – М.: В. Секачев, 2014. – 537 с.

3. Парамонова Л.Г. Воспитание связной речи у детей. – СПб., 2011. – 184 с.

4. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: книга для педагога-дефектолога. – Москва: Владос, 2014. – 180 с.

5. Ткаченко Т.А. Обучение детей творческому рассказыванию по картинкам: пособие для логопеда. – М.: Владос, 2013. – 47 с.

*Дударева Л.В.,*

*учитель МАОУ «Школа-интернат № 4*

*для обучающихся с ОВЗ» г. Перми, [dudarewa.larisa@yandex.ru](mailto:dudarewa.larisa@yandex.ru)*

## **КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩЕЕ УСПЕШНОЕ ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ, НА ДОМУ**

**Аннотация.** В статье описывается организационно-содержательная модель системы комплексного сопровождения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР). Модель разработана с целью организации системы комплексного сопровождения детей с ТМНР, обучающихся на дому, ведущей к успешному обучению и социализации данной категории детей.

**Ключевые слова:** комплексное сопровождение, дети с ТМНР, содержание работы по обучению детей на дому.

С каждым годом увеличивается количество детей с множественными нарушениями развития. Согласно Конституции РФ все дети имеют право получить адекватное их возможностям образование. На практике это реализовать не всегда возможно. Недостаточность:

- системы ранней помощи детям с тяжелыми множественными нарушениями развития;
- нет взаимодействия поликлиники, школы и социальной службы;
- отсутствие специально организованной среды.

Дефицит надежной, проверенной на практике информации у педагогов и родителей приводит к возникновению множество вопросов. Как выбрать тот метод лечения, который нужен именно этому ребенку сейчас? Как организовать коррекционную работу при множественных нарушениях?

Какую помощь предоставляет социальная служба?

Трудно сориентироваться учителю и родителю при выборе оптимального пути помощи ребенку ТМНР: куда можно обратиться, что конкретно нужно делать в первую очередь. Не всегда педиатр глубоко понимает специфику множественных нарушений, редко даются конкретные индивидуальные рекомендации: как укладывать, садить, кормить, выполнять упражнения. Нет взаимодействия с психиатром и неврологом. Правильное решение помощи, обеспечивающее успешное обучение и развитие детей с тяжелыми множественными нарушениями можно найти только при комплексном сопровождении.

В комплексном сопровождении выделяют группы.

- Медицинские (медикаментозное сопровождение, реабилитация, санаторное лечение).
- Психолого-педагогические (коррекция психических функций, индивидуальный образовательный маршрут, работа с родителями).
- Социальные.

В каждом конкретном случае работа выстраивается индивидуально, но на основе определенных закономерностей и правил, учитывая взаимо-дополняемость методов. Чтобы сделать выбор комплекса методов, обоснованным – надо выявить все нарушения которые есть у ребенка. Это даст возможность для определения интеллектуальных и физических нагрузок, при оценке уровня достижений. Поможет организовать специальные условия, облегчающие ребенку передвижение, самообслуживание и обучение.

В таблице отражены основные и сопутствующие нарушения развития у детей с ДЦП и РАС.

## Основные и сопутствующие нарушения развития у детей с ДЦП и РАС

Диагноз	Нарушения	Сочетанное нарушение	Группы	Возможност и развития
ДЦП	Задержка формирования, недоразвитие, нарушение или утрата двигательных функций.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– слух</li> <li>– речь</li> <li>– зрение</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– одни имеют нормальный или близкий к нормальному интеллект;</li> <li>– наблюдается задержка психического развития;</li> <li>– умственная отсталость.</li> </ul>	Благоприятная динамика развития
РАС аутизм	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Качественные нарушения в сфере социального взаимодействия в сфере вербальной и невербальной коммуникации.</li> <li>– Ограниченные повторяющиеся и стереотипные модели поведения, интересов и видов поведения.</li> <li>– Нарушения процессов символизации.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– сенсорные</li> <li>– речевые</li> <li>– опорно-двигательные</li> <li>– нарушения затрагивают развитие нервной системы, регуляторных систем организма (эндокринной, иммунной), и соматических функциональных систем (обмен веществ, сердечно-сосудистая, желудочно-кишечная и другие).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Выраженная степень умственной отсталости</li> <li>– формально высокий уровень интеллекта.</li> <li>– Отсутствие речи (мутизм) или речь опережающая развитие (не направленная на общение).</li> <li>Эмоциональная сверхчувствительность или наоборот эмоциональная тупость.</li> </ul>	Собственные компенсаторные возможности недостаточные

Двигательные расстройства у детей с ДЦП сочетаются с отклонениями в развитии сенсорных функций, познавательной деятельности, что связано с органическим поражением центральной нервной системы. Часто заметны речевые нарушения, отмечаются снижения слуха и зрения. Это приводит к трудностям при обучении письму и чтению. Нарушение пространственной ориентировки проявляется в замедленном формировании понятий, определяющих положение предметов и частей собственного тела в пространстве, неспособности узнавать и воспроизводить геометрические фигуры, складывать из частей целое. Во время письма выявляются ошибки в графическом изображении букв и цифр (асимметрия, зеркальность). Дети не могут соблюдать линейки в тетради, различать ее

правую и левую стороны, могут начать писать или рисовать в любом месте тетради или альбома, читать с середины страницы. Расстройства внимания и памяти проявляются в повышенной отвлекаемости, сужении объема внимания. Все дети, даже с одинаковой формой ДЦП, отличаются друг от друга, как в плане моторики, так и с точки зрения психического развития и адаптационных возможностей. Определить особенности ребенка должна команда врачей: невролог, ортопед, врач лечебной физкультуры, физиотерапевт, логопед, психолог.

Дети с этим заболеванием адекватно принимают помощь при обучении, у них достаточное, но несколько замедленное усвоение нового материала. Эмоциональные нарушения проявляются в виде повышенной возбудимости, склонности к колебаниям настроения, появлению страхов.

Детский аутизм – достаточно распространенное явление, в современном мире. Аутизм – предельное, «экстремальное» одиночество ребенка, снижение способности к установлению эмоционального контакта, коммуникации и социальному развитию. Характерны трудности установления глазного контакта. Отдельные психические функции могут в сравнении с типичным развитием отставать, тогда как другие – развиваться патологически ускоренно. Аутизм относят к всеохватывающим, всепроникающим расстройствам. Степень нарушений у каждой из функций может быть разной: от незначительных до тяжелых расстройств.

Дети с аутизмом воспринимают задания визуально лучше, чем на слух. Необходимо развивать зрительное восприятие, использовать визуальные формы коммуникации-карточки, картинки. Через систему расписаний визуализировать понимание времени и смену активности.

Обучение детей с ТМНР проводится на дому. Первое, что надо организовать это тесное взаимодействие родителей и врача для обмена информацией о нарушениях в развитии ребенка. Врачи, учителя и родители наблюдают ребенка вместе: именно так достигается наилучший результат.

Моя работа с учениками с множественными нарушениями началась со сбора информации (заключение ПМПК, беседа с родителями, рекомендации врачей). У Данила поставлен диагноз – ДЦП, отмечаются грубые сенсомоторные и речевые нарушения, глубокая умственная отсталость.

После 6 месяцев диагностики, занятий и наблюдений: за ощущениями, движениями, восприятием и другими психическими функциями, сделан вывод: отсутствуют не только речь, но и слух. Обратились к медикам: было выявлено грубое нарушение слуха(ребенок при работе со звуковыми игрушками правильно реагировал на звук, поворачивал голову, но не было реакции на громкую речь, музыку, пение за его спиной) и для дальнейшего развития движений необходимо было медикаментозное сопровождение. Еще 6 месяцев искали специальное оборудование и приспособления для того, чтобы ребенок мог сидеть, стоять, ползать. Только после этого стало возможным определить дальнейшее направление коррекционной работы, опираясь на сохранные анализаторы (хорошее зрение, тактильные ощущения) и зная потенциал движений. В последующие годы мальчик научился ползать, стоять, ходить с поддержкой. Стал воспроизводить сначала гласные звуки, затем некоторые согласные (четко показывалась артикуляция звука, давалась карточка с буквой, рука ребенка при произношении находилась у педагога около горла). Результат: научился читать печатный и письменный текст, понимать прочитанное. На вопрос отвечает с помощью мимики,

соответствующей картинке. Обращенную речь считывает с губ, так как знает все артикуляционные позиции звуков. Очень любит заниматься изодетельностью. Обучение стало успешным при постоянном медицинском сопровождении: медикаментозном, массаж 2 раза в год, санаторное лечение 1-2 раза в год, посещение диагностических центров в Москве, Кургане, Сочи. Через социальную службу получили оборудование: ходунки, коляску для прогулок, тьютора и другое.

Другой учащийся с диагнозом ДЦП, эпилепсия и глубокая умственная отсталость, сенсомоторные и речевые нарушения. После сбора информации и диагностических мероприятий был направлен к окулисту (ребенок перебирал карточки на столе хаотично или начинал нюхать их), где было подтверждено нарушение зрения. Подобранные очки и данные рекомендации помогли освоить чтение, письмо. Дальнейшее наблюдение за движениями ребенка при ползании, ходьбе и выполнении физических упражнений выявило грубые нарушения в тазобедренных суставах (ноги постоянно скрещены, не мог раздвинуть колени, жаловался на боли в спине, не мог сидеть прямо, заваливался на бок). После настоятельного обращения в поликлинику прошел обследование. В 14 лет после обследования поставлен диагноз: подвывих обоих суставов. Мальчика прооперировали в Кургане. Сейчас ходит самостоятельно при помощи ходунков (до этого перетаскивал ноги, опора была на руки). Родителей пришлось долго убеждать в медикаментозном сопровождении, но когда после лечения пошли серьезные успехи в обучении - запомнил буквы, стал произносить звуки, научился считать, понимать обращенную речь, уже сами находили специалистов. Медикаментозное лечение проходит 2 раза в год (в августе и в феврале), получал санаторное лечение 1-2 раза в год. Социальная служба также была задействована: коляска, кресло, ходунки, специальная обувь предоставлялись бесплатно. Успехи детей вдохновляли родителей, они стали активнее.

С целью расширения возможности вовлечения учащихся и родителей в образовательное пространство и обучения их навыкам совместной с детьми деятельности, используем следующие модели интеграции: - временная интеграция (в рамках временной интеграции дети объединяются в постоянные группы, на учебный год) для проведения совместных праздников, для участия в проектной деятельности; - частичная интеграция, когда ребенок посещает или участвует лишь на некоторых мероприятиях, проводимые в школе: выставках рисунка, поделок, экскурсии, праздники.

Работа с семьей обеспечивает непрерывность психолого-педагогического воздействия на обучающихся с ТМНР. Мама или бабушка присутствовали на занятиях, затем дублировали полностью или закрепляли приобретенные навыки. После каждого занятия обсуждаются успехи ребенка и чему учить дальше. Родитель обучается взаимодействию со своим ребенком, узнаёт приемы и методики коррекции. Для включения семьи в социум начинали приглашать в школу на различные мероприятия, для взаимной поддержки и общения вне школы проводился обмен контактов (номер телефона, электронная почта). Результат за 10 лет: семьи активно стали участвовать в жизни школы, идет обмен информацией о новых методах лечения, обучения, социальной поддержке. Организовав небольшие группы, выезжали на отдых с детьми в другие города, за границу. Самостоятельно научились находить помощь в различных организациях города: здравоохранении, социальных службах, благотворительных фондах. И окончив школу, общение этих семей продолжается, они не сидят дома. Они активно сотрудничают с

Отделением паллиативной помощи детям г. Перми в больнице №13, где им бесплатно предоставляют услуги: логопеда, психолога, медицинские услуги (н-р: массаж и др.) на дому. Их приглашают на различные мероприятия в больницу, информацию получают через группу ВКонтакте.

Комплекс постоянных воздействий (медицинских, психолого-педагогических, социальных служб) – дал хорошие результаты: улучшил эмоциональное состояние детей, реализовал их потенциал: как в физическом плане, так и умственном. Обогащение физических и умственных возможностей ребёнка с ТМНР привело к улучшению качества его жизни.

*Еговцева И.В.,  
воспитатель, [egovtsevai@mail.ru](mailto:egovtsevai@mail.ru)*

*Ахмерова И.Ю.,  
учитель-дефектолог, [i.ahmerowa@yandex.ru](mailto:i.ahmerowa@yandex.ru)*

*ГКБОУ «Общеобразовательная школа-интернат Пермского края»*

## **ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА И ЗРЕНИЯ**

«К вам в группу придет слепоглухой ребенок». Этот факт озадачил даже нас, педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, в том числе детьми, имеющими нарушение слуха, уже более 20 лет. Кто же он, этот ребенок, как на него воздействовать, как воспитывать и обучать?

И вот он пришел: маленький худенький малыш, ему почти шесть лет, но на вид не дашь больше четырех. Сейчас мы уже знаем, что почти у всех детей, имеющих тяжелое нарушение зрения, из-за вынужденного снижения двигательной активности, наблюдается общее физическое отставание. Почти на всем протяжении дошкольного возраста эти дети отстают в росте и в весе от своих зрячих сверстников, а с возрастом эта разница в росте только увеличивается. Отставание в весе у детей младшего дошкольного возраста выражено в меньшей степени, чем у детей старших групп. У нашего малыша тяжелое нарушение зрения и 4-я степень тугоухости.

Так что же такое слепоглухота? Это нарушение психофизического развития, которое ограничивает не только коммуникативные возможности общения, но и оказывает существенное влияние на межличностное восприятие одним человеком другого. Слепоглухота ограничивает деятельность человека и его полноценное участие в жизни общества до такой степени, что становится необходимым организация особых мер компенсации со стороны общества посредством обеспечения слепоглухого специфическим обслуживанием и особым приспособлением для него окружающей среды.

Психическое развитие слепоглухих детей опирается на сохранные интеллектуальные и сенсорные возможности и их совершенствование. Основные представления о мире слепоглухой получает лишь посредством осязания, в то время как обучение и воспитание в плане чувственного фундамента познания в основном базируются на слухе и зрении. Благодаря тактильно-вибрационной чувствительности к звукам, производимым при



передвижении предметов и людей, ребенок может ощущать происходящее вокруг него даже на определенном удалении. Кожная чувствительность и двигательная память становятся у слепоглухих особым способом познания окружающего. И.А. Соколянский описывал, как легко слепоглухие дети находят окна и двери даже в незнакомом помещении благодаря восприятию кожей лица движений воздушной волны и температуры, излучаемой окном. Считается, что у таких детей хорошо развито шестое чувство, позволяющее им на расстоянии замечать предметы, и даже при помощи осязания различать цвет [1].

Так же как и ребенок с нарушением зрения, ребенок с нарушением слуха получает информацию на тактильной основе, пространство общения отличается спецификой, но при эффективном коррекционном воздействии, а также при высоком потенциале самого ребенка можно добиться значительных результатов в физическом, эмоционально-волевом, речевом развитии.

Маленький ребенок быстрее усваивает то, что вызывает у него интерес, и для него самой естественной и эффективной формой обучения является игра – основной вид деятельности ребенка дошкольного возраста. В игре закрепляются полученные знания и представления об окружающем мире, формируются психические функции ребенка, осуществляется его всестороннее развитие. В своей работе мы отдаем предпочтение играм с дидактическим содержанием, так как в работе с детьми с нарушением слуха, мы используем дидактическую игру на всех занятиях как неотъемлемую часть.

Одним из разделов дидактической игры является сенсорное развитие, которое способствует формированию восприятия ребенка, его представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, запахе, вкусе и т. д., обеспечивает формирование чувственного опыта и совершенствование сенсорных процессов: ощущений, восприятий, представлений. С восприятия предметов и явлений окружающего мира и начинается познание.

При подборе или изготовлении наглядного дидактического материала, для детей с сочетанным нарушением сенсорных зон, следует учитывать, что способность различать изображения зависит от остроты центрального зрения.

Следует также учитывать тот факт, что дети с нарушением зрения лучше воспринимают изображения в цветном исполнении, чем черно-белые, силуэтные, контурные. Восприятие цветных изображений стимулирует зрительную реакцию, активизирует зрительные функции, создает у детей положительный эмоциональный настрой.

Выпуск наглядного материала для детей с нарушения зрения ограничен, но в нашей группе накоплен достаточно богатый дидактический и игровой материал, проанализировав его содержание, мы пришли к выводу, что часть оборудования подходит для обучения ребенка с нарушением и слуха, и зрения. некоторые игры могут проводиться индивидуально «один на один», может использоваться игра с группой детей, для некоторых детей более целесообразна организация игр небольшими группами из 2–3 детей. В проведении игры участвуют двое взрослых: педагог, который предъявляет условия игры, руководит ходом игры, и второй взрослый (воспитатель, помощник воспитателя), который помогает педагогу, повторяя его действия и воспроизводя их совместно с каждым ребенком.

Дидактическая игра «Цветы».

Цель: закрепление знаний о цвете; обучение умению брать и открывать прищепки, развитие мелкой моторики.

Оборудование: круги из плотного материала четырех основных цветов на каждого ребенка, круги белого цвета на каждого ребенка, прищепки четырех основных цветов по 6 – 8 штук на каждый круг, пиктограммы, таблички.

Словарь: Будем играть, прищепки, круг, красный, синий, жёлтый, зелёный, белый. Сделай цветок. Мы играли.

Содержание: вначале игры дети должны освоить работу с прищепками (открывать-закрывать). Затем педагог показывает принцип действий, после этого дети самостоятельно выполняют эти действия.

1-й вариант: Педагог предлагает детям взять круг. Ребенок выбирает, называет с помощью пиктограммы, таблички цвет. Педагог: «У Вовы красный круг. Вова делает красный цветок», после выполнения, педагог спрашивает каждого ребенка: «Какой у тебя цветок?» и делает заключение: «Много цветов. Красиво. Мы играли».

2-й вариант. Педагог раздает детям круги белого цвета и предлагает сделать цветок. Спрашивает: «Какой цветок будешь делать?», ребенок с помощью таблички или пиктограммы называет цвет.

Дидактическая игра «Цветочная поляна»

Цель: развитие сенсорного восприятия и тактильной чувствительности; формирование математических представлений «один-много», «маленький-большой», «какой по цвету»

развитие мелкой моторики рук, усидчивости, внимания.

Оборудование: цветы из толстого фетра четырех основных цветов, двух размеров каждого цвета, с пришитыми пуговицами, бабочки четырех цветов, двух размеров каждого цвета с отверстиями посередине, пиктограммы, таблички. Игрушка-птица.

Словарь: цветы красные, синие, жёлтые, зелёные, бабочки, большие, маленькие;

Содержание: 1-й вариант. Дети и педагог садятся вокруг стола. Педагог раскладывает цветы и бабочки на столе и говорит, что на цветочную поляну прилетели разноцветные бабочки, им надо найти свои цветы – сесть на такой цветок, чтобы их не было видно. Педагог даёт образец, сажает желтую бабочку на желтый цветок. Далее педагог предлагает взять каждому ребёнку понравившуюся бабочку и спрятать её на цветке (пристегнуть на пуговицу), обговаривает с ребенком цвет бабочки и цветка. 2-й вариант. Педагог раскладывает цветы на ковре, каждый ребенок бабочку, проговаривая с помощью пиктограммы или таблички цвет. Педагог предлагает «полетать» бабочкам вокруг поляны. Дети «летают» с бабочками в руках, прилетают на цветочную поляну. По сигналу педагога: «Птица!», дети прячут бабочек на цветках. Игра повторяется 3-4 раза.

3-й вариант. Дети и педагог садятся вокруг стола. Педагог обращает внимание детей на то, что цветы и бабочки разные по величине с помощью пиктограмм, табличек. Дети самостоятельно выбирают понравившихся бабочек и «сажают» их на цветки.

Дидактическая игра «Разноцветные кубики».

Цель: развитие способности узнавать и называть с помощью таблички (пиктограммы) основные цвета (красный, жёлтый, зелёный, синий).

Оборудование: кубики четырех основных цветов в достаточном количестве, большой обруч, пиктограммы с цветовым пятном на каждый цвет, таблички с инструкциями.

Словарь: Будем играть. Это кубики. Красный, желтый, зеленый, синий. Возьмите, ползите. Построй башню. Мы играли.

Содержание: Дети сидят на коврик. На некотором расстоянии в обруче лежат кубики. Перед игрой педагог показывает пиктограммы, вместе с детьми проговаривает цвет. Педагог: «Будем играть. Там кубики. Возьмите красный (синий). Ползите». Дети по сигналу на четвереньках передвигаются в направлении обруча и выбирают нужный кубик, и так же передвигаются обратно. После того, как у детей достаточное количество кубиков, педагог говорит: «Построй башню. Мы играли. Играли хорошо».

Дидактическая игра «Разноцветные фигуры».

Цель игры: развитие внимания, умения сопоставлять цвет предмета с эталоном, отвлекаясь от формы предмета; умение сопоставлять фигуры с геометрическим образцом, отвлекаясь от цвета предмета. Формирование умения дифференцировать цвета, отвлекаясь от формы предмета и умения дифференцировать геометрические фигуры отвлекаясь от цвета предмета.

Оборудование : плоскостные геометрические фигуры: круг, квадрат, треугольник, четырех основных цветов: красный, желтый, зеленый, синий; карты - цветные ориентиры: синий, желтый, красный, зеленый; карты – ориентиры геометрические фигуры: круг, квадрат, треугольник, овал; таблички с крупным шрифтом (3 см), мини- полотна «Цвет», «Геометрические фигуры».

Словарь: Будем играть. Круг, квадрат, треугольник, красный, зеленый, желтый, синий. Шагайте. Стоп. Собери. Возьмите. Мы играли.

Содержание:

1-й вариант: фигуры разложены на полу в хаотичном виде. Дети становятся в круг. По цветовому ориентиру и табличке дети показывают фигуры определенного цвета. Затем цветные ориентиры выносятся за круг, педагог распределяет, кто из детей какие по цвету фигуры будет собирать. Педагог играет на барабане, дети шагают. После сигнала: «Стоп!» дети начинают собирать фигуры.

2-й вариант: фигуры разложены на полу в хаотичном виде. Дети становятся в круг. По картам – ориентирам с изображением геометрических фигур и табличке дети показывают фигуры. Затем ориентиры выносятся за круг, воспитатель распределяет, кто из детей какие фигуры будет собирать (каждый вид фигур собирают двое детей). По сигналу дети начинают собирать фигуры.

Правила: игра проводится до тех пор, пока каждый ребенок не соберет тот или иной цвет или фигуру; каждый раз к ориентиру дети приносят только по одной фигуре.

3-й вариант: карточки разложены на полу в хаотичном виде. Дети становятся в круг. Педагог играет на барабане - дети шагают на месте. После определенного сигнала: «Стоп!» или громкого удара барабана, дети останавливаются и читают табличку (Н-р, красный) и берут любую фигуру красного цвета. При затруднении используются пиктограммы или полотно «Цвет».

4-й вариант: Дети выполняют те же действия, но после звукового сигнала читают другую инструкцию (Н-р, квадрат) и берут квадрат любого цвета. При затруднении используются пиктограммы или полотно «Фигуры».

#### ***Библиографический список***

1. Соколянский И.А. Обучение слепоглухонемых детей // Дефектология. – 1989. – № 2. – С. 75–84.

*Егорова Т.М.,  
учитель СБО МКОУ «Посадская ОШИ для обучающихся с ОВЗ»  
Пермский край, Кишертский район, с. Посад  
[tatyana-egorova-1971@mail.ru](mailto:tatyana-egorova-1971@mail.ru)*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТИРОВКИ И ОСНОВ СОЦИАЛЬНОЙ ЖИЗНИ КАК ИИНОВАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ**

**Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема использования метода проектов на уроках СБО и ОСЖ для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Проанализированы особенности применения данных методов в урочной и внеурочной деятельности. Показано, что через введение метода проектной деятельности можно решить проблемные задачи, кроме этого, применение данного метода способствует социальной адаптации обучающихся.

**Ключевые слова.** Проектная деятельность, метод проектов, обучающиеся с интеллектуальными нарушениями, исследовательский характер, социально-бытовая ориентировка, основы социальной жизни, внеурочная деятельность.

В концепции модернизации Российского образования одним из приоритетов образовательной политики является обеспечение детей с ОВЗ социально-психологическими, медицинскими и специальными условиями для обучения и развития. ФГОС образования детей с ОВЗ призваны гарантировать каждому ребенку с ОВЗ реализацию права на образование, соответствующего его способностям и потребностям. Современное общество требует непрерывного развития педагогических технологий, направленных на индивидуальное развитие личности обучающихся с ОВЗ, на формирование умения ставить и решать задачи с целью разрешения возникающих в жизни проблем.

Одним из перспективных методов, способствующих решению данных задач при работе с детьми с ОВЗ, является проектная деятельность. Прежде всего, проектная деятельность связана с развивающим, личностно-ориентированным обучением. Во-вторых, технология проектной деятельности позволяет интегрировать сведения из разных областей знаний для решения одной проблемы и применять их на практике, что в конечном итоге формирует познавательную компетентность ребенка, позитивный социальный опыт. В-третьих, проектная деятельность является уникальным средством обеспечения сотрудничества между детьми и взрослыми [2].

Для работы над первым проектом обучающиеся были частично подготовлены в ходе выполнения самостоятельных работ, так как класс малокомплектный, и примерно половину рабочего учебного времени проводят над самостоятельной работой, умеют выполнять различные виды работ по данному образцу, технологическим картам, имеют элементарный опыт работы в группах.

В дальнейшей работе над проектом формирую группы, пары, имея в виду отношения между её участниками, если бывает необходимо, использую данные социометрических исследований и личные наблюдения. Задания внутри группы распределяю таким образом,

чтобы сильные обучающиеся помогали более слабым, например, выполняли бы больший объем работы.

При индивидуальной работе над проектом использую приемы дифференциации и индивидуализации. Самой распространенной формой дифференциации является выполнение обучающимися заданий разного уровня сложности (посильности заданий для разных групп учащихся) [5].

I уровень: наиболее сложные задания, которые предполагают мыслительную деятельность творческого характера. Этой группе обучающихся я сообщаю только задание по проекту, могу кратко объяснить где, например, найти материал, к кому обратиться.

Задания для II-ого уровня отличаются тем, что при их выполнении требуется репродуктивная (воспроизводящая) деятельность. Задания этой группе даю небольшие по объему, предлагаю источники, если проект информационно-практико-ориентированный, помогаю обратиться к другим людям, таким образом, что заранее обговариваю, что могут к ним обратиться мои ученики. Если проект исследовательского характера, то различные выводы заранее формулирую, нужно только подобрать нужный.

III уровень: самые простые задания. Например, прочитать или переписать задание по данному источнику, оформить его. Если проект исследовательского характера, то формулирую противоположные выводы, нужно только подобрать правильный. Соответственно и свою помощь предлагаю дозированно, исходя из возможностей обучающихся. Задание для первой группы формулирую чаще устно. Для второй группы делаем письменный примерный план. Для третьей группы даю весь ход предстоящей работы по готовому плану, и подробному описанию всех пунктов.

Результаты реализации первого проекта были положительными. Для проверки его результативности я провела анкетирование перед началом проекта и по его завершении. Вопросы анкет подготовила сама, их было минимальное количество, входная анкета от завершающей отличалась только одним вопросом.

Для проектов рассчитанных не на один класс, и на достаточно длительное время, делаю серию объявлений на ежедневной утренней общешкольной линейке. Это вызывает большой интерес не только среди участников проекта, а и среди всей школы. Таким образом, количество участников проектов возрастает, особенно если они рассчитаны на внеурочную деятельность.

Для поиска информации, для оформления результатов проектов пришла к выводу, что необходимо обучить своих воспитанников начальным навыкам работы на компьютере. Вполне естественным следствием стало создание в школе кружка для старшеклассников «Компьютер без игрушек». В программу кружка включила такие виды работы: использование продуктов Microsoft Office (умение набора текста в текстовом редакторе MS Word, умение пользоваться Power Point для создания простейших презентаций); обучение навыкам поиска информации в Интернете.

Виды проектов, реализуемых на уроках социально-бытовой ориентировки и основ социальной жизни.

*Социальный.* Примером удачной реализации социального проекта на уроках социально-бытовой ориентировки и уроках основ социальной жизни является участие в различных мероприятиях, организованных в сельском поселении и районе. Ежегодно разрабатываем проекты участия в ярмарках: «Проводы русской зимы», организуемой в

сельском поселении (готовим и продаем блины по заказу оргкомитета); районный фестиваль «Морковный край» (участвуем в нескольких номинациях: «Блюдо из моркови», «Лучшая поделка из овощей»), для этого разрабатываю и реализую в школе свои проекты, где принимают участие обучающиеся старших классов.

*Исследовательский.* Примером исследовательских проектов могут служить краткосрочные проекты, реализуемые на уроках СБО и ОСЖ. В 5 классе, в ходе которого проводим на уроке исследования по качеству и времени чистки зубов, при помощи различных видов зубной пасты, порошка, проверки качества чистки зубов с помощью раствора воды с йодом, дальнейшее оформление памяток в интернат, и листовок. В 6 классе – «Уход за полом при помощи различных средств», в кабинете на полу, покрытом линолеумом, проводим исследование о применении различных моющих и подручных народных средств и выявление наиболее эффективного, дешевого и менее трудоемкого, заканчиваем проект составлением инструкций по применению различных подручных средств. В 8 классе проводим исследование – лабораторную работу по определению состава тканей, нитей в трикотажных изделиях (шерсть, синтетика) и делаем памятки по уходу за своими вещами.

*Информационно–практико-ориентированный.* Особенно часто информационно–практико-ориентированный проект применяю при изучении темы «Питание» особенно в 8, 9 классе. Это подбор различных рецептов блюд, их приготовление и оформление книги рецептов. Мной был подготовлен проект для обучающихся с 5 по 9 класс «Кулинарная книга школы», в котором приняли участие даже обучающиеся 3 класса. В ходе этого проекта, были выбраны от каждого класса путем голосования эксперты из числа старшеклассников и педагогов. Эксперты отбирали наиболее интересные рецепты, которые предлагались обучающимися. В работу экспертов входило и оценивание рецепта с точки зрения доступности и экономности блюда. Отобранные экспертами рецепты использовались при приготовлении блюда на уроке. Позднее данные об экспертах в проектной деятельности я обнаружила в статьях Е.С. Полат.

*Творческий.* Такой проект ко Дню матери был подготовлен на классном часе. Обучающиеся подготовили подарки в виде красиво оформленных в технике декупаж цветочных горшочков.

*Игровой.* Данный вид проекта уже стал традиционным в моей работе как заключительный аккорд и результат подведения итогов общешкольной декады трудового обучения, в частности, заключительного мероприятия «Кулинарное шоу». В данном мероприятии участвуют не только обучающиеся, набравшие наибольшее количество баллов за декаду, но и педагоги в виде кураторов команд и родители.

Особо выделяю проекты, связанные с экономикой. Подготовка таких проектов имеет большое коррекционное и практическое значение, способствует воспитанию хозяйственности, бережливости. В ходе выполнения таких проектов обучающиеся получают запас практических знаний о порядке учета и расходования денежных средств, об экономии в приготовлении пищи, уходе за одеждой, рациональном ресурсосбережении. Т.Н. Стариченко отмечает особенности экономических знаний обучающихся с ОВЗ [1].

–Слабая осведомленность в вопросах личного потребления материальных благ.

–Недостаточная ориентировка в хозяйственно-бытовых и хозяйственно-денежных вопросах, несформированность разумных потребностей.

–Отсутствие навыков планирования, неумение рационально распределять расходы.

–Низкий уровень счетных операций у большинства учащихся, слабость абстрактного счета, плохая ориентировка в мерах веса и времени.

–Можно добавить еще одну особенность – неумение применить знания, полученные на уроках, в реальной жизненной ситуации.

Все эти недостатки в экономическом воспитании можно корректировать, применяя метод проектов, особенно исследовательских. Т.Н. Стариченко предлагает использовать для решения этих проблем методы активного обучения (коим и является метод проектов). Поэтому в 8 и 9 классе актуальны проекты, связанные с экономикой.

При изучении раздела программы «Одежда и обувь» выполняем исследовательский проект «Покупка сезонной одежды и обуви», в котором производим подсчеты расходов по приобретению нового гардероба при ограниченных средствах.

Старшеклассники выполняют информационный проект «Предприятия и индивидуальные предприниматели по бытовому обслуживанию в нашей местности». Данный проект направлен на получение информации о бытовом обслуживании в сельской местности. Продуктом этого проекта явился список индивидуальных предпринимателей с адресами, оказывающих такие услуги в селе Посад и районном центре. Вместе с информацией обучающимися были подготовлены и прейскуранты услуг. Этот проект выявил и потребность в некоторых видах бытового обслуживания, например, отсутствие сапожной мастерской по мелкому ремонту обуви в селе. Подготовка данного проекта еще и профориентационная работа, по выявлению соцзаказа от общества выпускникам.

Например, обучающиеся в ходе проекта «Экономим правильно» [1] выявили, что в туалетах на протяжении всего дня горит свет в пустых кабинках, часто горит свет и в пустых кабинетах на перемене. Группа, проводящая наблюдения за потреблением воды выявила, что многие обучающиеся в школе не моют руки после туалета, что для экономии хорошо, но вот и образовалась тема для нового проекта. Тема «Транспорт» сама подразумевает проект «Стоимость проезда», где обучающиеся подготавливают расчеты по проезду до ближайших крупных городов: Кунгур, Пермь. Также производят расчет по проезду до дома и выбирают наиболее оптимальный способ передвижения.

В рамках изучения темы «Торговля» проектом стало сравнение цен в разных торговых точках и на рынке и выявление торговых точек с наиболее низкими ценами. Вычисляется разница, которую можно сэкономить, покупая более дешевые продукты и товары и ведя подсчет потребления. В 8 классе при изучении темы «Экономика домашнего хозяйства» [1] начинается и проектная деятельность по такому же проекту, так как именно практические задания вызывают наибольшую трудность при изучении этой темы.

Проекты экономического характера эффективнее всего готовить вместо контрольно-обобщающих уроков с целью восстановления, систематизации и углубления знаний, а также проверить возможности обучающихся по применению знаний в новой ситуации [1].

В настоящее время все проекты, в том числе и связанные с экономикой, продумываю ещё на стадии составления календарно-тематического планирования, так как в рабочей программе указываю как один из методов, применяемых мной на уроках.

Выходом проектной деятельности могут быть: анализ данных опроса, денежный расчет на какое-либо мероприятие, видеоклип, выставка (в том числе и выставка-продажа),

стенгазета, журнал или сборник чего-либо, игра, коллекция, мультимедийный продукт, пакет рекомендаций, праздник, справочник, сценарий, экскурсия и т.д.

Все результаты не самоцель, а путь к развитию обучающегося, один из способов мотивации к учебной деятельности. Проектная деятельность относится к активным видам деятельности (имеется в виду деятельность обучающихся по поиску новых знаний, умений). Кроме этого, в процессе правильно организованной работы над проектом происходит тесное взаимодействие обучающегося и учителя на принципах равного партнерства, без диктата со стороны учителя и достаточной степенью самостоятельности для ученика, более высокой комфортностью в ходе учебной деятельности, так как главной целью является получение интересного для ребенка результата работы над проектом. Также важнейшим результатом является взаимодействие с другими обучающимися. Общение между собой позволяет создать атмосферу творчества, комфортности, способствует проявлению индивидуальности каждого обучающегося. Знания, полученные им самостоятельно, в ходе выполнения проекта, приобретают особую ценность, а работа в команде формирует навыки социального поведения и интереса к другому человеку, как к источнику познания.

Таким образом, проектное обучение создает условия для творческой самореализации учащихся, повышает мотивацию к учению, способствует развитию познавательных возможностей, самостоятельности, ответственности, умений планировать, принимать решения, оценивать результаты. Обучающиеся с нарушением интеллекта приобретают положительный опыт решения реальных проблем, что очень важно для их социальной адаптации.

Проектный метод в коррекционной школе реализует и принципы личностно ориентированной педагогики и способствует гуманизации учебно-воспитательного процесса. Включение метода проектов в учебный процесс дает учителю возможность разнообразить формы проведения занятий (при тестировании по методике «Наша школа» обучающиеся моего класса отвечают, что наиболее актуальна для повышения мотивации к учению именно эта форма проведения занятий).

#### ***Библиографический список***

1. Стариченко Т.Н. Экономический практикум в выпускном классе вспомогательной школы. – Екатеринбург: УрО РАН, 2001. – 384 с.
2. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. – М.: АРКТИ, 2008. – 80 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А. Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
4. Чечель И.Д. Метод проектов, или Попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула // Директор школы. – 1998. – №3.
5. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – М.: АРКТИ, 2005. – 112 с.



## **ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ НЕЙРОГИМНАСТИКИ НА УРОКАХ АФК У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ**

**Аннотация.** В данной статье проанализированы возможные проблемы в недостаточной освещенности в научно-методической литературе проблемы развития координационных способностей у детей с нарушением зрения, как важной составляющей жизнедеятельности детей рассматриваемой категории. Доказано, что нейрогимнастика оказывает положительное влияние на развитие межполушарных связей, поэтому мы сочли возможным предпринять попытку применения элементов нейрогимнастики на уроках АФК, которые будут способствовать развитию координационных способностей у младших школьников с нарушением зрения.

**Ключевые слова:** нарушение зрения, элементы нейрогимнастики, координационные способности.

Потребность в движениях составляет одну из основных физиологических потребностей детского организма, являясь условием его нормального формирования и развития. Движения в любой форме, адекватные физиологическим возможностям детей, всегда выступают как оздоровительный фактор – этим можно объяснить высокую эффективность самых разнообразных методик и форм проведения занятий адаптивной физической культурой, когда их основой является общее воздействие на организм в сочетании со специальными физическими упражнениями.

В современной отечественной и зарубежной теории и практике адаптивной физической культуры решению проблем в сфере обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями отводится первостепенное место. В частности, активно проводятся исследования в отрасли научного знания адаптивной физической культуры для лиц с сенсорными нарушениями [4].

Специалистами выявлено, что при нарушении зрения у детей существенно снижается двигательная активность, что отрицательно влияет на формирование их двигательных качеств (силы, быстроты, гибкости, выносливости), в особенности – координационных способностей.

Отставание в координации движений у детей с нарушением зрения по сравнению со здоровыми сверстниками в 8-9 лет составляет 28,2 %, у 10-11 лет – 39,7 %, а к 16 годам достигает 52 % [2]. Обобщая вышесказанное следует отметить, что развитию координационных способностей детей с нарушением зрения, в процессе адаптивного физического воспитания, необходимо уделять первостепенное место. Эффективным средством развития координационных способностей является нейрогимнастика.

Нейрогимнастика – это универсальная система упражнений. Она эффективна и для детей, и для взрослых в любом возрасте. Но особенно актуально применение упражнений у детей с проблемами в развитии. С помощью специально подобранных упражнений организм

координирует работу правого и левого полушарий и развивает взаимодействие тела и интеллекта.

Дети 8–10 лет с нарушением зрения характеризуются своеобразием психофизического развития, что проявляется в недостаточной двигательной активности, сложностях формирования двигательной сферы. В свою очередь, это вызывает у школьников трудности координации движений и недостаток в их развитии ограничивает в дальнейшем их самостоятельность и активность во всех сферах деятельности.

Целью нашей работы явилось развитие координационных способностей при помощи введения комплекса специальных упражнений на уроках АФК у слабовидящих детей младшего школьного возраста.

Для решения поставленных задач использовались следующие группы методов исследования:

–методы теоретического анализа: изучение, анализ и обобщение данных научно - методической литературы по рассматриваемой проблеме исследования;

–эмпирические методы: педагогическое наблюдение, тестирование координационных способностей, педагогический эксперимент;

–методы математической обработки и анализа результатов исследования: определение достоверности различий, статистическая обработка материалов исследования.

Результаты исследования:

По степени зрительных нарушений и способам восприятия учебного материала различаются следующие группы (классификация Л.И. Земцовой).

1. Слепые и практические слепые дети – с остротой зрения в пределах от 0 до 0,04, с коррекцией стеклами на лучшем глазу.

Такие дети имеют незначительное остаточное зрение или совсем ничего не видят. Во время занятий они пользуются в основном тактильно – слуховым способом восприятия учебного материала, читают и пишут по системе Брайля. Обучение этих детей в основном осуществляется с помощью осязания и слуха.

2. Слабовидящие дети – с остротой зрения в пределах от 0,05 до 0,09, с коррекцией стеклами на лучшем глазу.

У этих детей, как правило, отмечаются сложные нарушения зрительных функций. Наряду со снижением зрения у некоторых из них сужено поле зрения, нарушено пространственное зрение. Все это затрудняет зрительное восприятие учебного материала. Такие дети нуждаются в регламентированной зрительной нагрузке и мероприятиях по охране и рациональному использованию неполноценного зрения во время занятий.

Их зрение является недостаточно устойчивым, при неблагоприятных условиях оно ухудшается. В связи с этим такие учащиеся нуждаются в облегченном режиме зрительной нагрузки, в умелом чередовании деятельности, труда и отдыха.

3. Слабовидящие дети с остротой зрения от 0,1 до 0,3 – 0,4 с коррекцией оптическими стеклами на лучшем глазу.

При наличии определенных условий они свободно читают, используя зрение, пишут, зрительно воспринимают предметы, явления и процессы действительности, зрительно ориентируются в большом пространстве.

4. Дети с остротой центрального зрения 0,4 – 0,5 и выше, с коррекцией оптическими стеклами.

У этих детей не отмечается выраженных вторичных отклонений в психическом развитии. Такие дети подлежат обучению в обычных условиях массовой школы. Однако по отношению к ним должен соблюдаться некоторый щадящий режим, их необходимо освобождать от некоторых общественных поручений и заданий, так как перегрузка учебной работой может отрицательно сказаться на их работоспособности.

Многочисленные исследования развития координационных способностей у слабовидящих детей выделили ряд особенностей двигательной сферы [3]:

- трудность сохранения статистического, динамического равновесия,
- низкий уровень пространственной ориентировки,
- неуверенность движений,
- нарушение координации,
- замедленное овладение двигательными навыками, низкая скорость выполнения двигательной деятельности,
- замедленная реакция,
- отставание в развитии гибкости, силы, выносливости, иных физических способностей,
- отклонение в развитии мелкой моторики.

Указанные нарушения двигательной деятельности слабовидящих, по мнению Л.В. Шульпиной, обусловлены следующими причинами:

- 1) Степенью нарушения вестибулярного аппарата.
- 2) Уменьшением количества анализируемой информации

Эффективность упражнений направленных на развитие координационных способностей зависит от последовательного и целенаправленного выполнения, многократного и вариативного повторения.

В учебной практике школ, обучающихся детей с нарушением зрения широко внедрен блок коррекционных дисциплин, что расширяет возможности восприятия, мобильности и пространственной ориентировки. Одним из основных направлений является курс коррекционно-развивающих занятий Адаптивная физическая культура. Коррекционное занятие проводится в соответствии с учебным планом и программами в форме групповых занятий.

Задача нейрогимнастики – вернуть человеку его природные естественные ресурсы путем снятия стрессовых зажимов в теле и создания баланса между мышлением (интеллект), эмоциями (чувства) и телом (ощущения), что и обеспечивает возможность позитивного и радостного обучения, спонтанности и творчества, даёт возможность человеку эффективнее усваивать информацию, успешно овладевать даже самыми сложными интеллектуальными действиями. Автор метода – американский психолог и доктор наук в области образования Пол Деннисон.

Упражнения делятся на группы, каждая из которых активизирует определенные участки тела и мозга и, соответственно, выбор упражнений осуществляется исходя из задачи, стоящей перед человеком. Упражнения улучшают мыслительную деятельность, навыки организации, синхронизируют работу полушарий, способствуют запоминанию и творческому самовыражению, повышают устойчивость внимания, помогают восстановлению речевых функций, облегчают процессы чтения и письма, способствуют

общей координации тела и улучшению осанки, снимают напряжение, помогают справиться со стрессом и регулировать поведение.

Упражнения нейрогимнастики:

*1. Первая группа* включает упражнения, пересекающие среднюю линию тела (линия, проходящая вертикально и делящая тело на правую и левую половину). Упражнения способствуют одновременной работе двух глаз, рук, ног, ушей, интеграции двух полушарий мозга и включают механизм «единства мысли и движения». В результате человек может двигаться и думать одновременно, обрабатывать информацию как от целого к частному, так и от частного к целому, легко пересекать срединную линию тела, что является необходимым требованием для свободного чтения, письма и множества других навыков.

Полезный результат – улучшение координации левой и правой половины тела, ориентации в пространстве, улучшение слуха и зрения, прилив жизненных сил. Улучшает навыки орфографии, письма, аудиального восприятия, чтения и понимания.

*2. Вторая группа* – это упражнения, обеспечивающие необходимую скорость и интенсивность протекания нервных процессов между клетками и группами нервных клеток головного мозга. На уровне работы мозга эти упражнения способствуют связи отдела головного мозга, отвечающего за эмоции, и передних отделов головного мозга, отвечающих за волевую регуляцию поведения. Таким образом, улучшается саморегуляция эмоционального состояния, навыки организованности и целеполагания.

Полезный результат – помогает читать вслух с выражением и при этом понимать прочитанное, улучшает внимание, способность к самовыражению, спокойное думание в процессе работы.

*3. Третья группа* – растягивающие упражнения. Эти упражнения снимают напряжение с мышц и сухожилий нашего тела. Когда мышцы растягиваются и принимают нормальное, естественное состояние и длину, они посылают сигнал в мозг о том, что человек находится в расслабленном, спокойном состоянии и, следовательно, о его готовности к познавательной работе. На уровне работы головного мозга эти упражнения способствуют связи стволовых отделов головного мозга, отвечающих за реакцию «избегания» и «нападения» во время стресса, и передних отделов головного мозга, отвечающих за волевую регуляцию поведения. Таким образом, эти упражнения способствуют снятию стрессового напряжения в теле.

Полезный результат: улучшение внимания, моторной координации для письменной работы, увеличение фокуса и концентрации без напряжения, улучшение дыхания и состояние спокойствия, улучшение способности выражать идеи, увеличение энергии в руках и пальцах.

*4. Четвертая группа* – упражнения, повышающие позитивное отношение. Они стабилизируют и ритмируют нервные процессы в организме и помогают взглянуть на тревожащую ситуацию по-новому.

Полезный результат: повышает способность к организованной деятельности, активизирует работу памяти, учебных навыков. Снимает стресс перед контрольными работами, спортивными соревнованиями, публичными выступлениями и помогает при чтении вслух.

В ходе исследования нами было проведено тестирование для определения уровня развития координационной способности к ориентации в пространстве детей 8 – 10 лет: тест

«набивание мяча за 15 сек.», тест «попадание в цель», тест «ходьба по гимнастической скамейке» и проба Ромберга «аист».

Хотя по критерию t-Стьюдента достоверность информации выявлена только в одном из тестов, прирост показателей в процентном соотношении существует в каждом тесте. Это говорит о том, что следует использовать на уроке адаптивной физической культуры элементы нейрогимнастики для целенаправленного коррекционного воздействия на организм данной категории детей.

В ходе исследования подтвердилось, что специально разработанная методика с элементами нейрогимнастики, в которую входит комплекс специальных упражнений улучшила развитие координационных способностей у слабовидящих детей младшего школьного возраста на уроках адаптивной физической культуры.

Мы считаем, что если в дальнейшем использовать элементы нейрогимнастики на уроках АФК, то слепой или слабовидящий ребенок сможет быстрее осваивать самостоятельное передвижение в пространстве и улучшать свои координационные способности.

#### ***Библиографический список***

1. Горская И.Ю. Определение уровня развития координационных способностей у аномальных и здоровых детей методом комплексного тестирования на первом этапе школьного образования // Социально-педагогическая реабилитация инвалидов по зрению средствами физического воспитания: матер. науч. конф. – Волоколамск, 1995. – С. 55–57

2. Демирчоглян Г.Г., Демирчоглян А.Г. Специальная физическая культура для слабовидящих школьников. – М.: Сов. Спорт, 2000. – 160 с .

3. Зислина Н.Н. Нейрофизиологические механизмы нарушения зрительного восприятия у детей и подростков. – М.: Педагогика, 1987. – 168 с.

4. Мингажев М.Б. Адаптивное физическое воспитание слабовидящих детей: метод. пособие. – М.: Чистые пруды, 2007. – 29 с.

5. Ростомашвили Л.Н. Физические упражнения для детей с нарушением зрения. –М., 2002. – 102 с .

*Жуланова Е.В.,*

*педагог-психолог МБОУ «Специальная (коррекционная)*

*общеобразовательная школа-интернат», г. Оса*

*[ZhulanovaEV@mail.ru](mailto:ZhulanovaEV@mail.ru)*

### **ВОЗМОЖНОСТИ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ ДЛЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ**

Педагогу, работающему в коррекционной школе для детей с умственной отсталостью, необходимо знать общие закономерности развития психических процессов учащихся и личности в целом. При этом важно понимание, что только при условии опоры на возможности ребенка, его особенности развития можно осуществлять обучение и говорить о появлении желания у него учиться. Личность умственно отсталого ребенка и его мотивационная сфера образуется в деятельности. Однако этот процесс существенно

отличается от деятельности детей нормы, т.к. развитие идет на дефектной основе, в условиях органического поражения ЦНС. Нарушение важнейших мозговых структур разрушает потребность ребенка в новых впечатлениях, чем и затормаживает его социальное и интеллектуальное развитие. Особенно страдает мотивационная сфера.

Вопросы формирования учебной мотивации достаточно хорошо развиты и освящены в отношении детей с нормой развития. По данной проблеме в олигофренопедагогике много спорного. В отношении учащихся коррекционной школы чаще констатируется тот факт, что мотивационные факторы рассматриваются как потребности. При обучении наиболее популярен мотив получения отметки и игровой мотив, познавательный выражен в значительно меньшей степени. Более значимыми в эмоциональном плане являются взаимоотношения с учителем, а наличие или отсутствие уроков, причины посещения школы менее значимы. Следовательно, существует необходимость поиска и обоснования педагогических условий, в которых стало бы возможно возникновение мотивов учебной деятельности у учащихся коррекционных школ и пути их повышения.

На основании изучения теоретических аспектов по данной проблеме возникает вопрос: «А возможно ли формирование учебной мотивации умственно отсталых школьников, и какими способами этого можно достичь?». С целью разрешения данного вопроса было проведено исследование, направленное на изучение уровня учебной мотивации у учащихся старших классов коррекционной школы г. Оса.

Задачи исследования:

- выявление интересов учащихся к учебным предметам;
- определение предметов повышенного и пониженного интереса;
- анализ факторов, влияющих на учебную мотивацию;
- выявление уровня учебной мотивации и выделение различий между группами детей по критерию Стьюдента.

Исследование проводилось в два этапа. Обследуемыми были воспитанники 5-9 классов. Необходимо было сравнить и проанализировать два среза диагностики после проведения ряда мероприятий, направленных на повышение учебной мотивации. Вся диагностика проводилась индивидуально. При исследовании были использованы методики:

1. «Анкета по оценке уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой;
2. «Микроисследование по проблеме выявления интереса учащихся к учебным предметам» Третьяковой.

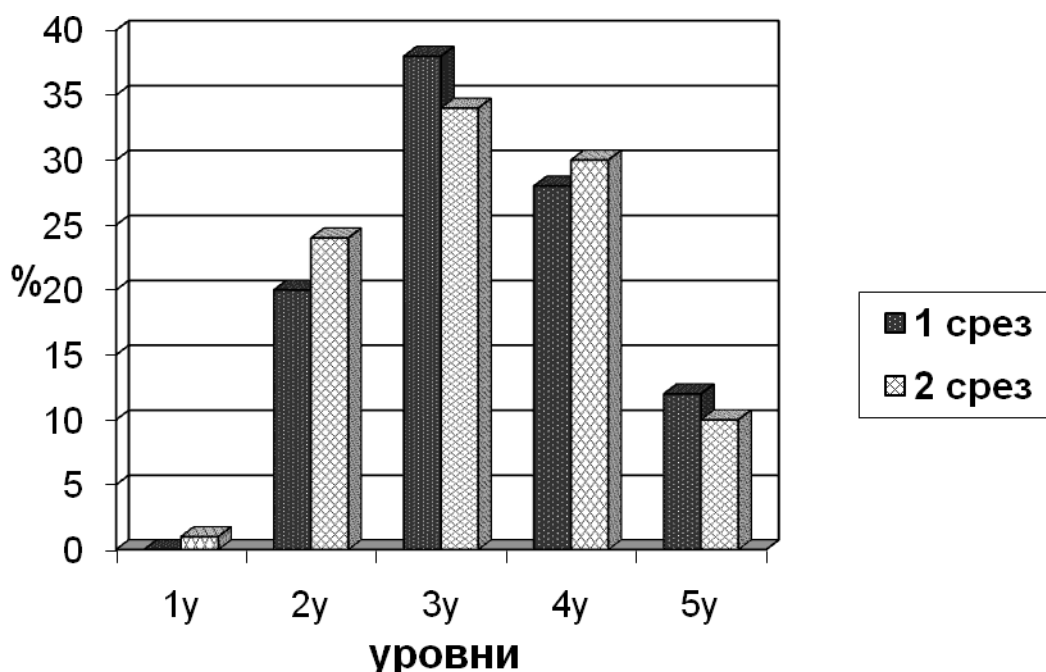
Результаты первого этапа диагностики показали, что: 28,5 % учащихся школы имеют низкий уровень учебной мотивации; 38,8% – средний уровень (положительное отношение к школе); 20,9% - хороший уровень; у 12% – школьная дезадаптация. Наиболее интересными и любимыми уроками являлись – устные; полезными в жизни, но одновременно и самыми трудными – математика, русский язык и черчение; много нового узнавали на уроках музыки, СБО (социально-бытовой ориентации), географии, чтения. Полученные данные были освещены на Административном и Педагогическом совете школы. Затем были проведены индивидуальные консультации с классными руководителями и учителями-предметниками.

После этого была разработана система работы по повышению уровня учебной мотивации, включающая в себя мероприятия с учащимися, педагогами, родителями. В серию мероприятий были включены: творческие недели, внеклассные мероприятия, нетрадиционные формы уроков. Для повышения интереса к отдельным предметам были запланированы предметные недели и недели ПЦК (предметно-цикловой комиссии). Всеми

специалистами школы была спланирована работа с учащимися дезадаптантами. Работа педагога-психолога школы проводилась по следующим направлениям: индивидуальные беседы с учащимися, заполнение анкет «Почему я пропускаю уроки» и «Что я хотел бы изменить», консультации и беседы с родителями, посещение семей воспитанников совместно с социальным педагогом и классным руководителями, проведение семинаров-практикумов для педагогов школы. Администрацией школы была спланирована работа по изменению и обновлению урока, его формы, структуры и содержания, главным принципом которого стал принцип оптимистической перспективы. Приоритетным направлением в работе с учащимися было максимальное привлечение в школьную жизнь учащихся с дезадаптацией, с опорой на их потребности и учетом их способностей.

В качестве наиболее эффективных приемов в отношении повышения учебной мотивации оказались такие формы работы с детьми, как школьные тематические вечера, творческие недели и мероприятия, проведенные совместно с родителями. Таким образом, мы убедились, что именно во внеклассной работе с детьми заложен большой ресурс для развития познавательной активности и интереса, а значит – учебной мотивации учащихся школы.

Второй срез мониторинга показал, что у 24% – хороший уровень учебной мотивации, 34% – средний уровень (положительное отношение к школе); 30% – низкий уровень; 10% – дезадаптация и 1 человек – с высоким уровнем учебной мотивации (чего не было при первом срезе). Число учащихся с дезадаптацией уменьшилось. К числу интересных и любимых предметов добавились: черчение, математика. Все, без исключения, предметы оценивались учащимися полезными и нужными в дальнейшей жизни. Увеличился список предметов, на которых узнают много нового. В конце эксперимента была видна тенденцию к увеличению учебной мотивации, дети стали проявлять больше заинтересованности к учебному процессу, к досуговой деятельности в школе.



*Рис.1 Сравнительный анализ двух этапов диагностики школьной мотивации (1у – высокий уровень, 2у – хороший уровень, 3у – средний уровень, 4у – низкий уровень, 5у – дезадаптация)*

В целом увеличение уровня учебной мотивации небольшое и это обусловлено особенностями обучающихся школы, но даже эти результаты мы считаем довольно значимыми и положительными, это стало возможным благодаря хорошо спланированной системе работы, направленной на ее увеличение. Но исследование также дает основание говорить о том, что мотивы учебной деятельности обучающихся коррекционных школ для детей с умственно отсталостью, носят ситуативный, неустойчивый характер и формируются крайне медленно. Ученик коррекционной школы, как и любой другой ребенок, растет и развивается, и благодаря принципу коррекции можно достичь улучшения в отношении развития познавательной и мотивационной сферы.

*Зинченко Е.Д., студент,  
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент кафедры  
олигофренопедагогики и специальной психологии Никандрова Т.С.  
Московский педагогический государственный университет, г. Москва  
[ed.zin.121833@gmail.com](mailto:ed.zin.121833@gmail.com)*

## **ВОЛОНТЁРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ПРОФОРИЕНТАЦИИ БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ И УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**Аннотация.** В работе обосновывается значимость волонтерского движения в благотворительных организациях и фондах с двух позиций: как деятельность в рамках профориентации старшеклассников и студентов дефектологических специальностей, а также как способ социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. В частности, приводится опыт успешной реализации данной практики РБОУ «Центр лечебной педагогики» и Благотворительного фонда «Жизненный путь».

**Ключевые слова:** волонтерское движение, волонтерская деятельность, социальные практики, лица с ограниченными возможностями здоровья, социализация, профориентация.

Сегодня одним из направлений социальных практик, является волонтерское движение, содержащее в себе различные варианты деятельности. Одно из них – помощь в организациях, занимающихся реабилитацией лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Для студентов дефектологических специальностей это возможность получения практического профессионального опыта; для учащихся старших классов, рассматривающих различные варианты будущих профессий, это может служить опорой в профориентации. Общаясь с волонтерами, люди с ОВЗ так же могут получить новые возможности для социализации, расширяя свой круг общения. Особенно это важно для лиц, проживающих в ПНИ или проходящих длительное лечение в больницах, реабилитационных центрах.

Волонтерское движение довольно динамично, поскольку количество участников может постоянно меняться, в том числе пополняться. Как в своей статье отмечает Д.А. Гедугова [2], основу таких организаций часто составляют именно студенты. Автор указывает, что волонтерская деятельность позволяет стать ближе к «идеалам гуманистического мировоззрения» [2, С. 22], являясь реализацией экзистенциальных



потребностей личности. Волонтерство, рассуждает социолог, не цель здесь, а средство. Поэтому оно обретает всё большую популярность среди подростков, молодёжи и взрослых. Постоянное привлечение новых молодых участников расширяет число охваченных движением учреждений или отдельных лиц, которым помогают добровольцы. Социальные контакты лиц с ОВЗ расширяются, ими приобретается опыт взаимодействия с разными людьми. Волонтерство позволяет и самим участникам определить свои возможности и интересы в профессиональной сфере. Однако по сравнению в некоторыми западными странами в нашей стране добровольческая деятельность распространена не так широко.

М.А. Бочанов и Е.Е. Чернухин [1] причисляют к волонтерской деятельности работы по благоустройству; помощь пожилым людям, детям, оставшимся без попечения родителей, людям с ОВЗ и другим категориям граждан; просветительскую деятельность; организацию благотворительных мероприятий; экологические движения. Авторы при этом отмечают, что существуют определённые проблемы в организации такой деятельности: правовые, социально-психологические и технологические.

Одним из показателей зрелости гражданского общества, хоть и не единственным, по мнению И.В. Мерсияновой [3], является уровень включённости населения в социальные практики. В своей работе исследователь, анализируя результаты социальных опросов по данным, собранным в 2010 году, пишет, что граждане, хотя бы раз участвовавшие в добровольческой деятельности, готовы выделять на неё в среднем около 19 часов в месяц (учитываются различные виды добровольческой деятельности). Если говорить о различии демографических групп, то автор делает вывод, что гендерная принадлежность не сыграла значительной роли. Уровень образования так же не сказался на количестве времени, которое респонденты тратят на такую работу. По семейному положению различий выявлено не было, но факт наличия детей оказал влияние. Также сказывается уровень дохода.

Хотя количественные оценки и статистические данные за 10 лет, скорее всего, претерпели некоторые изменения, мы полагаем, что общая характеристика гражданского общества в России осталась примерно в тех же рамках. Однако на сегодняшний день с ростом влияния средств медиа-коммуникаций количество людей, привлечённых к различным волонтерским движениям, возрастает.

В пособии 2020 года, подготовленном коллективом авторов: Е.В. Морозовой, Е.В. Жуковой, А.Н. Барышовой, Г.М. Сотской [4] – проводится объединение тридцати четырёх примеров успешных практик волонтерской деятельности, направленных непосредственно на реабилитацию и социализацию детей с инвалидностью, помощь им. Работа содержит четыре раздела:

1. Лучшие практики, реализуемые волонтерами в сфере организации мероприятий по социально-психологической реабилитации и абилитации инвалидов в возрасте старше 18 лет;
2. Лучшие практики, реализуемые волонтерами в сфере организации мероприятий по социально-психологической реабилитации и абилитации детей-инвалидов;
3. Лучшие практики, реализуемые волонтерами в сфере организации мероприятий по социально-психологической реабилитации и абилитации инвалидов и детей-инвалидов;
4. Опыт реализации эффективных добровольческих практик в рамках программ фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Описание каждой практики представляет собой краткие сведения об организации, реализующей её, целевой аудитории, формате и виде практики, целях и задачах, её

результативности. Каждая практика – уникальный и инновационный пример волонтерской деятельности. Проанализировав их все, можно сделать вывод, что волонтерская деятельность является актуальной и привлекательной для граждан. Она создаёт дополнительный ресурс для проведения реабилитационных мероприятий, реализации тех или иных проектов по социализации лиц с нарушениями развития.

Одним из инициаторов успешных долгосрочных добровольческих практик по привлечению волонтеров к помощи лицам с ОВЗ в Москве является РБОО «Центр лечебной педагогики» (ЦЛП). Добровольцами здесь выступают взрослые люди разных профессий и студенты. Они попадают в программы через личные приглашения сотрудников Центра или самостоятельно подают заявку, после чего с ними связываются координаторы.

Студенты дефектологического факультета ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» проходят производственную практику на базе ЦЛП. Некоторые остаются волонтерами и после прохождения практики.

Достоинство указанного вида практики заключается в том, что кроме основной волонтерской деятельности ЦЛП предоставляет студентам возможность посещать бесплатные семинары и вебинары, организуемые Экспертно-методическим центром «Особое детство». Встречи посвящены проблемам и вопросам специального образования, проводятся приглашёнными экспертами и специалистами Центра. Это обеспечивает дополнительную поддержку студентам, которые убеждаются в дальнейшей сфере занятости – специальном образовании, выступает дополнительным каналом профориентации; даёт добровольцам, возможность получить дополнительные знания, которые они смогут применить в общении с людьми с ОВЗ. Мы считаем, что такая организация в образовании и информировании волонтеров создаёт благоприятную среду для их деятельности, раскрывает перед ними варианты работы и привлекает их внимание к рассмотрению различных профессиональных маршрутов.

Студенты - волонтеры имеют возможность помогать в разных местах:

- сам ЦЛП – сопровождение детей на занятиях;
- психоневрологические интернаты (ПНИ) – добровольцы посещают детей и взрослых, общаются с ними;
- центры содействия семейному воспитанию (ЦССВ) – волонтеры так же участвуют в проведении мероприятий, занятий с получателями услуг.

Непосредственно в ЦЛП проводятся коррекционно-развивающие занятия для детей с различными нарушениями развития. Волонтеры помогают педагогам и постоянно сопровождают детей. Постоянство здесь означает, что доброволец вступает в контакт с ребёнком, тот к нему привыкает, привязывается, испытывает доверие, поэтому волонтерство выступает как ответственное дело. Однако волонтер никогда не остаётся с ребёнком наедине – рядом всегда находится педагог.

Особенностью волонтерской деятельности в Центре лечебной педагогики можно назвать реальное содействие профориентации студентов, оказывающих помощь. Приходя по несколько раз в неделю в свою группу, они видят разных детей: с РАС, ТМНР, умственной отсталостью, речевыми нарушениями. Благодаря подобному опыту, они ещё во время обучения понимают, с какими детьми в большей степени могли и хотели бы работать. Так студенты определяют свой круг научных и практических интересов. Некоторые особо активные волонтеры приглашаются Центром стать учениками, позже – стражерами и

сотрудниками. В группах можно встретить молодых специалистов, которые начали именно с волонтерства в ЦЛП и остались там, но перешли уже в другой статус. Такая система позволяет Центру самостоятельно подготовить на практике свои кадры, даёт шанс молодым людям понять спектр их возможностей.

Центры содействия семейному воспитанию также принимают студентов-волонтеров, где они помогают подопечным переодеваться, сопровождают на прогулке, играют с ними.

Студенты имеют возможность участвовать и в программах благотворительных фондов. Один из таких фондов – «Жизненный путь», учредителем которого является ЦЛП. Фонд делит волонтеров на тех, кто участвует в сопровождении людей с ОВЗ, и тех, кто занимается административными делами. Принципиальное отличие в работе Центра и Фонда заключается в том, что Центр занимается в большей мере развитием и обучением детей, а деятельность Фонда направлена на сопровождение взрослых лиц с различными нарушениями.

Волонтеры сопровождения также действуют в различных местах:

- программы дневной занятости («День не зря», «Рабочий полдень»);
- программы сопровождаемого проживания («Дом под крышей»);
- ПНИ;
- керамические мастерские («Особая керамика», «КТО»).

В программах дневной занятости молодым людям с интеллектуальными нарушениями и психическими расстройствами предоставляется возможность играть, готовить, общаться за пределами дома, тогда как их опекуны могут заняться другими делами или отдохнуть. Волонтеры помогают им выполнять какие-то действия, ориентироваться в расписании, но главное общаться.

Сопровождаемое проживание – это альтернативное место жительства (замена ПНИ), где временно или постоянно могут находиться люди с интеллектуальными, психическими нарушениями, особенностями опорно-двигательного аппарата и другие. Также это называется тренировочными квартирами, где лица с ОВЗ имеют возможность попробовать самостоятельно жить без родителей, но с поддержкой специалистов и волонтеров. В квартирах сопровождаемого проживания гарантируется индивидуальный подход и достойный уровень жизни. Нам кажется, что несмотря на некоторые нюансы и трудности введения данной модели, она позволяет реализовать одну из важных задач дефектологии – разработать пути и методы обучения лиц с ОВЗ навыкам самообслуживания и привлечения к самостоятельности. Такая модель проживания активно используется в некоторых других странах.

Впрочем, интернаты остаются наиболее распространённой формой проживания лиц с ОВЗ вне дома. В связи с этим студенты-волонтеры привлекаются к занятиям в ПНИ. Эта инициатива направлена на помощь в социализации людей с инвалидностью, расширение их навыков и круга общения. Особенно это важно, когда жители ПНИ не имеют возможности участвовать в программах дневной занятости и каких-то мероприятиях. Профорентация студентов, приходящих туда в качестве добровольцев, заключается в том, что они рассматривают различные сферы деятельности, а для проживающих в интернате это полезно, поскольку обеспечивает некоторую часть необходимого общения и положительных эмоций.

Керамические мастерские, одной из которых является мастерская «КТО», представляют собой форму трудовой занятости выпускников Технологического

колледжа №21. В ней молодые люди с интеллектуальными нарушениями и психическими особенностями (например, РАС) занимаются изготовлением собственной продукции, которая после продаётся на благотворительных ярмарках и фестивалях. Работы некоторых художников представляются на их выставках. Продукция «КТО» также продаётся в ГМИИ им. А.С. Пушкина, с которым мастерская тесно сотрудничает. Для молодых людей мастерская – это не только программа трудовой занятости, но и место, где они совершенствуют навыки изобразительного искусства на занятиях с руководителями мастерской и волонтерами. Они получают возможность общаться между собой, дружить, приобретать новый социальный опыт, а также знакомиться с добровольцами, которые регулярно приходят туда. Для самих студентов-волонтеров подобная практика является столь же полезной, как и названные выше, но здесь отмечается нетипичная обстановка, в которой студенты могут овладеть некоторыми навыками работы уже в важной, но пока недостаточно развитой сфере профориентации лиц с ОВЗ.

Также Фонд реализует программы надомной помощи («Дома лучше»): добровольцы приезжают домой к молодым людям с ОВЗ и помогают им овладеть навыками самообслуживания и бытовыми умениями.

Такая организация практики предоставляет студентам возможность познакомиться с функциями педагога-дефектолога, ассистента, тьютора и другими, тем самым открывая широкий спектр различных профессиональных перспектив, а также ещё на этапе обучения понять, какие направления работы волонтер, возможно, не хотел бы реализовывать в будущем. Для студентов это прекрасный шанс организовать своё трудоустройство более целенаправленно, если оно будет происходить в сфере специальной педагогики и психологии, социальных услуг или любых других, касающихся реабилитации лиц с ОВЗ.

Для детей и взрослых с нарушениями развития, волонтеры становятся товарищами, что расширяет их социальные контакты, навыки коммуникации и общения, приносит положительные эмоции и различные впечатления.

На примере РБОО «Центр лечебной педагогики» и учреждённого им Фонда «Жизненный путь» мы показали, какую роль играет производственная практика в форме волонтерства в помощи людям с ОВЗ. Она имеет как минимум двусторонний эффект: открывает перед добровольцами сферу специальной педагогики, психологии, социальной и правовой защиты людей с нарушениями развития, а также позволяет людям с ОВЗ контактировать с кем-то за пределами своего круга общения на постоянной основе. Нам кажется, что данная социальная практика наравне с другими является достойным примером взаимодействия общества и НКО в целях организации социально-психологического сопровождения и реабилитации лиц с ОВЗ.

#### ***Библиографический список***

1. Бочанов М.А., Чернухина Е.Е. Волонтерское движение Российский опыт и мировая практика // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015. №2.
2. Гедугова Джуна Ахмедовна Волонтерские практики в современной России как маркер уровня развития гражданского общества // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. №4.
3. Мерсиянова И.В., Корнеева И.Е. Вовлеченность населения в неформальные практики гражданского общества и деятельность НКО. М., 2011.

4. Морозова Е.В., Жукова Е.В., Барышова А.Н., Сотская Г.М. Лучшие практики, реализуемые волонтерами в сфере организации мероприятий по социально-психологической реабилитации и абилитации инвалидов и детей-инвалидов. Опыт субъектов Российской Федерации / под общей редакцией Ж.В. Порохиной. – М., 2020. – 131с.

*Зуева Л.Е., магистрант,  
Научный руководитель: доктор психологических наук,  
профессор кафедры теоретической и прикладной психологии Хотинец В.Ю.  
ФБОУ ВО Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
[lyubov-zueva.80@mail.ru](mailto:lyubov-zueva.80@mail.ru)*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

**Аннотация.** В статье отражены вопросы развития ребёнка как активного субъекта своей жизнедеятельности, оказания ему квалифицированной психологической помощи в инклюзивном классе и психолого – педагогического сопровождения.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение; дети с ОВЗ; инклюзивное образование; психолого-медико-педагогическая диагностика; комплексная деятельность; адаптированная образовательная программа.

Совершенствование современной системы отечественного образования в соответствии с принципами гуманизации и индивидуализации предполагает максимальный учет психологических особенностей развития детей и создание таких условий, которые способствовали бы своевременному и полноценному развитию всех сторон личности ребенка. В настоящее время активно изменяется отношение общества и государства к лицам с отклонениями в развитии от агрессии до терпимости, партнерства и интеграции.

Важность этой задачи в настоящее время объясняется наблюдающейся тенденцией к увеличению числа детей, имеющих различные нарушения физического и нервно-психического здоровья. В современном российском обществе сложилась стойкая тенденция интенсивного роста количества детей с ограниченными возможностями здоровья различного генеза. В этой связи, вопросы развития ребёнка как активного субъекта своей жизнедеятельности, оказания ему квалифицированной психологической помощи в инклюзивном классе и психолого-педагогического сопровождения требуют неотложного решения.

На сегодняшний день проблема развития инклюзивного образования в России находится под пристальным вниманием не только родителей и педагогических сообществ, но и всей общественности. Психолого-педагогические трудности и проблемы инклюзивного образования заключаются в следующем: непринятия идеологии инклюзивного образования и детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ); трудности в понимании и реализации подходов к их обучению; нежелание многих родителей обучать своих нормально

развивающихся детей вместе с детьми с ОВЗ; неадекватное восприятие нормально развивающимися детьми сверстников с ОВЗ; трудности социально-психологической адаптации детей с ОВЗ [1, 2].

В то же время эффективная реализация включения такого ребенка в среду образовательного учреждения представляется практически невозможной без специализированного психолого-педагогического сопровождения, как инклюзивного процесса, так и его отдельных структурных компонентов. Поэтому для того, чтобы сделать первые шаги к организации инклюзивного процесса, необходимо создать инклюзивную образовательную среду, формируемую целой командой педагогов и специалистов – коллективом, работающим в междисциплинарном сотрудничестве, усвоивших ценности инклюзивной культуры, включенным в единую организационную модель и владеющим единой системой методов.

Первым шагом является создание группы психолого-педагогического сопровождения, в состав которой входят: представитель администрации, ответственный за обеспечение инклюзивных процессов в общеобразовательном учреждении; педагогические (учитель-дефектолог, педагог-психолог, учителя, тьюторы, работающие с учащимися с ОВЗ) и иные работники образовательного учреждения, а также специалисты курирующих служб.

Следующими шагами, будет организация деятельности группы сопровождения, направленная, на изучение особенностей развития каждого конкретного ребенка, его особых образовательных потребностей, составление индивидуальной образовательной программы, разработку индивидуальной программы сопровождения, которая фиксируется в индивидуальной карте психолого-педагогического сопровождения развития обучающегося [3].

Далее каждому ребенку назначается куратор (тьютор) из числа педагогических работников образовательного учреждения.

В течение всего периода обучения группа сопровождения осуществляет работу по выбору адекватных методов и приемов обучения, адаптации учебных программ общеобразовательных учреждений для учащихся с ОВЗ на основе оценки состояния каждого ребенка и оценки динамики его развития, группа сопровождения может выступать инициатором пересмотра учебной программы. Администрация общеобразовательного учреждения несет ответственность за организацию, состояние и качество инклюзивного обучения, воспитания детей с различными нозологиями.

Для успешности воспитания и обучения детей с ОВЗ необходима правильная оценка их возможностей и выявление особых образовательных потребностей. В связи с этим особая роль отводится психолого-медико-педагогической диагностике в которой принимают участие специалисты службы сопровождения. По результатам диагностического обследования у обучающихся с ОВЗ могут быть выявлены нарушения интеллектуальной и личностной сфер (память, внимание, мышление, ограниченность сведений об окружающем, колебания работоспособности). Таким детям необходима организующая и стимулирующая помощь.

С детьми с ограниченными возможностями здоровья проводятся коррекционно-развивающие занятия по повышению мотивации, развитию познавательной деятельности, познанию своих личностных особенностей. Во время занятий даются упражнения, направленные на тренировку памяти, внимания. Дети обучаются навыкам общения, способам саморегуляции, умению анализировать ситуацию и делать правильный выбор.

Работа по консультативно-просветительскому и профилактическому направлениям обеспечивает оказание педагогам-психологам и родителям помощи в воспитании и обучении ребёнка с ОВЗ. Специалист разрабатывает рекомендации в соответствии с возрастными и индивидуально-типическими особенностями детей, проводит мероприятия, способствующие повышению профессиональной компетенции педагогов, включению родителей в решение коррекционно-воспитательных задач.

Важным шагом является работа с семьей. Основная цель этой работы – помочь родителям овладеть практическими знаниями и умениями, которые могут им понадобиться в процессе воспитания детей с ОВЗ в семье. Психолого-педагогическое сопровождение родителей детей с ОВЗ проходит через консультирование, организацию для родителей семейных клубов и др. Консультации, которые проводятся по индивидуальным запросам родителей, помогают решить многие вопросы и избежать ошибок в воспитании.

Вся работа с родителями, воспитывающими детей с особыми нуждами, направлена на преодоление их социальной беспомощности за счет повышения педагогической компетентности, обучения навыкам взаимодействия и общения со своим ребенком, совместно выполняемых домашних заданий и рекомендаций специалистов, а также за счет общения с другими родителями в рамках групповой работы. Подобное сотрудничество с родителями помогает создавать благоприятную эмоциональную и нравственную семейную атмосферу и, в целом, способствует повышению психолого-педагогической компетентности родителей.

Адаптированная образовательная программа (далее-АОП) составляется на обучающегося с ОВЗ на учебный год и содержит реальные, конкретные цели, задачи и учебный материал, находящийся в сфере его ближайшего развития. С целью повышения качества психолого-педагогической помощи ребенку с ОВЗ перед специалистами службы сопровождения стоит задача – для более успешной социализации детей тщательнее продумывать содержание АОП.

С учетом индивидуального подхода к каждому обучающемуся создается комфортный психо-эмоциональный режим обучения, который способствует сотрудничеству («ученик – педагог», «педагог – ученик»). Специалисты консультируют педагогов по адаптации учебных программ к особенностям ребенка с ОВЗ, проводят обучающие мероприятия, направленные на совершенствование их профессионального мастерства, принятие идеологии инклюзивного образования, понимание и реализации подходов к индивидуализации обучения особых детей, разрабатывают пособия, рекомендации, информационные материалы.

Нельзя забывать и о позитивном отношении и обоюдной готовности, которые необходимо формировать в образовательном учреждении и классах задолго до того, как появится ребенок с особенностями развития. Создание педагогических условий заключается в первую очередь в том, чтобы исключительно (педагоги, родители, дети) получили установку на положительное отношение к данному явлению. Положительное общественное мнение сокращает сроки и значительно облегчает процесс обоюдной адаптации.

В заключение следует отметить, что организации, осуществляющие инклюзивное образование, используют разработанные на основе современных научных подходов технологии безбарьерного обучения с перманентным психологическим сопровождением обучающихся с учетом их образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

### ***Библиографический список***

1. Назарова Н.М. Специальная педагогика // Научные основания специальной педагогики. – № 2. – 2000. – С. 4–5.
2. Семаго Н.Я. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, М.Л. Семенович, Т.П. Дмитриева, И.Е. Аверина // Психологическая наука и образование. – № 1. – 2011. – С. 51–59.
3. Шипицына Л.М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: пособие для учителя-дефектолога. – М., 2003. – 528 с.

*Игнатьева Н.В.,  
учитель математики, [topaz-97@yandex.ru](mailto:topaz-97@yandex.ru),  
Пономарева Е.А.,  
учитель математики, [ponomareva.ea1973@yandex.ru](mailto:ponomareva.ea1973@yandex.ru)  
МАОУ «Школа № 7 для обучающихся с ОВЗ» г. Березники*

## **ПРЕДМЕТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПРОЕКТЫ В ОБЛАСТИ МАТЕМАТИКИ КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ КОМПОНЕНТ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам организации внеурочной деятельности в общеобразовательном учреждении в соответствии с ФГОС для детей с интеллектуальными нарушениями. Авторы описывают проектную деятельность по предмету «математика», которая реализуется для учащихся 7-9 классов. Педагоги представили несколько проектов, которые дали положительный результат в развитии коммуникативных способностей, навыков взаимодействия, самостоятельности при принятии решений, раскрытию их творческого потенциала, в повышении уровня мотивации учащихся.

В школах для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) наряду с учебной деятельностью существует и внеурочная деятельность, которая позволяет решать задачи по воспитанию и социализации учащихся. Сущность и назначение внеурочной деятельности заключается в обеспечении условий для развития интересов, способностей и организации свободного времени обучающихся с ОВЗ.

Содержание внеурочной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья состоит из разнообразных форм и видов деятельности.

К формам организации внеурочной деятельности относятся:

- кружки, секции;
- праздники, фестивали, игры, смотры-конкурсы, соревнования;
- экскурсии, туристические походы;
- общественно полезные практики.

Видами внеурочной деятельности могут быть:

- игровая;



- досугово-развлекательная;
- художественное творчество;
- социальное творчество;
- трудовая;
- общественно-полезная;
- спортивно-оздоровительная;
- туристско-краеведческая и др.

Во внеурочной деятельности существуют различные направления, и одним из них является проектная деятельность.

Проект – это специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий, завершающихся созданием творческого продукта.

В ходе проектной деятельности формируются умения:

- организационные – распределение обязанностей в зависимости от способностей и интересов;
- творческие – умение анализировать, комбинировать вариативность решения проблемы, для чего требуются знания в разных областях;
- коммуникативные – слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения, умение находить компромисс с собеседником;
- презентационные – овладение риторикой, используя различные средства наглядности;
- оценочные – ученики оценивают результат своей деятельности и деятельности других.

Вся проектная деятельность учащихся сосредотачивается на следующих этапах:

I этап – подготовительный. Учащиеся совместно с педагогом выбирают тему и ставят проблему. Затем идет обсуждение возможных путей деятельности, сбор и изучение информации, определяются формы продукта и требования к нему. Составляется план действий, и распределяются роли каждого участника проекта.

II этап – практический. Учащиеся ведут поисково-исследовательскую деятельность, контролируют процесс работы над проектом, обсуждают и делают корректировки. Затем дети защищают свои проекты, отвечают на вопросы, производят самооценку проекта.

Для детей с ограниченными возможностями здоровья математика является одним из самых сложных учебных предметов. В старших классах снижается интерес вследствие – успеваемость.

Для поддержания интереса и создания ситуации успеха в течение 2019-2021 гг. велась работа над несколькими проектами, связанными с предметом математика.

1. «Математические головоломки. Танграм»
2. «Великая Отечественная война в цифрах»
3. «Нумерация. Улицы нашего города»
4. «Меры времени. История названия летних месяцев»
5. «Меры длины. Горы и реки Пермского края»

Каждый проект имел определенные цели и задачи.

**«Математические головоломки. Танграм».**

Цель – изучить историю происхождения и применение древней китайской головоломки.

Задачи:

- исследовать и выбрать материалы для использования на уроках математики;
- составить мини-сборник заданий по танграму;
- изготовить 12 комплектов для работы на уроках геометрии.

**«Великая Отечественная война в цифрах».**

Цель – исследовать факты, связанные с жизнью во время Великой Отечественной войны.

Задачи:

- изучить наиболее значимые события из жизни солдат и обычных людей во время войны;
- создание видеороликов.

**«Нумерация. Улицы нашего города».**

Цель – изучить последовательность создания улиц города Березники.

Задачи:

- исследовать даты создания улиц города;
- подсчитать количество детских учреждений находящихся на улицах города.

**«Меры времени. История названия летних месяцев»**

Цель – изучить происхождение названий летних месяцев у разных народов.

Задачи:

- найти древние названия летних месяцев;
- определить в связи, с чем летние месяцы получили свои «имена».

**«Меры длины. Горы и реки Пермского края».**

Цель – изучить горы и реки разных районов Пермского края.

Задачи:

- подсчитать количество гор и рек Пермского края;
- определить в каких районах Пермского края находятся самые высокие и низкие горы, самые длинные и короткие реки;
- составление сборника заданий для 5 класса.

В проектах участвовали ученики 7-9 классов. В результате у школьников наблюдалось:

- повышение интереса к предмету математика;
- развитие творческих способностей;
- повышение успеваемости за счет повторения и закрепления учебного материала;
- совершенствование общей культуры общения;
- повышение самооценки;
- обогащение социального и духовного опыта.

Данные проектные работы имеют свои результаты на городском, краевом и всероссийском уровнях.

Предметно-исследовательские проекты в практике детей с ограниченными возможностями здоровья придают особый статус внеурочной деятельности по математике, являются актуальными, интересными и полезными.

*Имайкина М.Р., магистрант  
Научный руководитель: доктор юрид. наук, доцент,  
профессор кафедры правовых дисциплин и методики  
преподавания права Аристов Е.В.*

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,  
г. Пермь, [imaikina69@mail.ru](mailto:imaikina69@mail.ru)*

## **ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ**

**Аннотация.** Профессиональное самоопределение, выбор профессии для умственно отсталых детей проблема сложная. Выпускники коррекционных школ испытывают затруднения в силу своих психофизических особенностей в социальной адаптации в обществе, число доступных им профессий и место трудоустройства для них ограничены. Задача педагогов за годы обучения в школе дать определенные знания, умения и трудовые навыки обучающимся с умственной отсталостью для социального опыта и определения их в жизни.

**Ключевые слова:** профориентационная работа, умственно отсталые дети, формы профориентационной работы, профессиональные пробы.

Одним из приоритетных направлений специального образования является совершенствование системы профессиональной ориентации и профессиональной подготовки детей с ОВЗ. Советский психолог К.К. Платонов выделил три основных взаимосвязанных компонентов профориентации: профессия и ее требования, личность и ее способности, рынок возможного приложения труда. Для успешной подготовки ребенка с умственной отсталостью к профессиональной деятельности важны все три выше перечисленные компоненты. Также профессор И. В. Евтушенко отметил, что профориентация обучающихся с умственной отсталостью представляет собой систему мер, «нацеленных на профессиональное самоопределение обучающихся, с учетом их склонностей, интересов, психофизических возможностей и потребностей современного рынка труда», оказание помощи в трудоустройстве [3].

Профессиональное самоопределение умственно отсталых школьников носит специфический характер. С одной стороны, это повышение требований к интеллектуальному развитию и коммуникативной деятельности, ограниченный спектр профессий, доступных для умственно отсталых лиц. С другой стороны, особенности психического развития, узость кругозора, невозможность адекватной самооценки собственных желаний и возможностей в ряде случаев обуславливают незрелость и недостаточную осознанность профессионального самоопределения [2].

Работа по профессиональному самоопределению обучающихся начинается с начальных классов и она в тесном взаимодействии всех участников образовательного процесса. Главная задача педагогов подвести будущих выпускников к осмысленному выбору профессий, которая им будет под силу, и которая пользуется спросом на современном рынке труда. Важную роль в выборе будущей профессии играет адекватная профконсультационная

и профориентационная работа с ними. С этой целью в нашей школе реализуется программа профессионального самоопределения обучающихся «Путь к профессии». Целью данной программы является: создание системы профориентационной поддержки обучающихся и формирование у них готовности к сознательному профессиональному самоопределению, учитывая их способности, возможности и ситуации в регионе. Выбор профессии происходит не мгновенно, а в течение длительного периода времени. Поэтому программа «Путь к профессии» – многоуровневая система. В её структуре можно выделить: профессиональное просвещение, профессиональное воспитание, профессиональную диагностику, профессиональную консультацию, профессиональный отбор, профессиональную адаптацию.

Как показывает практика, правильно созданные в коррекционных образовательных учреждениях условия, формы и содержание профессионально-трудовой подготовки, способны обеспечить обучающимся освоение в соответствии с его возможностями трудовых умений и навыков.

Очевидно, что в решении этой проблемы существенную роль может сыграть система организационно-методических и практических мероприятий по профессиональной ориентации, профотбору, профессиональному самоопределению обучающихся. Такая система работы дает не только информации о мире профессий, но и способствует личностному развитию каждого ребенка, формирует у них способности соотносить свои индивидуально-психологические особенности и возможности с требованиями профессий [1].

Характеризуя профориентационную работу в школе-интернат необходимо отметить два круга взаимодействия: малый внутришкольный и большой - связывающий ОО с другими учреждениями.

Ключевым звеном малого круга взаимодействия являются педагоги, родители и сами обучающиеся. Для повышения эффективности системы профориентации обучающихся проводятся следующие мероприятия:

1. Профпросвещение для родителей и обучающихся через внеурочную деятельность с целью расширения их представлений о рынке труда;
2. Диагностика обучающихся с целью формирования осознанного выбора профессии;
3. Консультации для педагогов, родителей и обучающихся.

В процессе реализации вышеперечисленных мероприятий педагоги и специалисты консультируют обучающихся и их родителей по вопросам дальнейшего обучения в профессиональных учебных заведениях, освещают вопросы востребованности профессий на рынке труда. С обучающимися также проводится диагностическая работа по определению профессионального пути, а в случае неверной ориентации обучающегося – коррекция и переориентация.

В большой круг взаимодействия входят учебные заведения профессионального образования, центр занятости населения округа, организации, предприятия округа, личные подсобные и фермерские хозяйства.

Профориентационная работа, как и коррекционное обучение, имеет практико-ориентированный характер, поэтому большое внимание уделяется практической деятельности. Наиболее содержательными и интересными для обучающихся являются экскурсии: в центр занятости населения, организации, предприятия округа, личные подсобные и фермерские хозяйства. В ходе экскурсии в ЦЗН у обучающихся формируется система представлений о службе занятости и рынке труда, немаловажно,

что помимо этого у них формируется представление о собственной значимости и личных профессиональных возможностях, оптимистический прогноз на будущее.

К сожалению, круг профессиональных образовательных учреждений для обучающихся коррекционных школ, в округе крайне узок. Наиболее содержательными и интересными для обучающихся являются организация профессиональных проб в рамках социального партнерства с профессиональным колледжем. Профессиональные пробы – это своеобразная проверка, моделирующая элементы конкретного вида профессиональной деятельности, способствующая сознательному, обоснованному выбору профессии.

В ходе проб школьник проверяет наличие или отсутствие у себя профессионально значимых качеств. Кроме того, качества формируются только в деятельности, поэтому одной из задач профессиональных проб является создание поля формирования профессионально значимых качеств, интересов, склонностей личности. В длительной профессиональной пробе есть некоторый элемент профессиональной адаптации.

Ученые доказывают, что профессиональные пробы развивают у обучающихся интерес к миру профессий. Профессиональные пробы как средства подготовки школьников к выбору профессии позволяют включать их в нетрадиционных условиях в ситуации выбора, что помогает ему найти свой образ «Я».

Профессиональные пробы являются наиболее важным этапом в процессе предпрофессиональной подготовки, в ходе которых обучающиеся приобретают реальный опыт профессионального труда и возможность соотнесения характера профессиональной деятельности с собственными способностями.

Проведенный нами анализ теоретического и практического опыта разработки и проведения профессиональных проб свидетельствует о том, что в школе накоплен определенный опыт их реализации.

Опыт проведения профориентационных мероприятий показал следующее:

1. Чем раньше начинаешь профориентационную работу, тем осознаннее выбор будущей профессии;
2. Профориентационные мероприятия, в том числе профессиональные пробы способствуют повышению мотивацию к получению обучающимися будущей профессии;
3. Профессиональные мероприятия необходимо проводить не только с обучающимися, но и их родителями, так как только совместная работа дает хороший результат.

Таким образом, выбрать профессию за короткий срок невозможно, поэтому профориентационная работа проводится в течение всего обучения в школе. Только в совместной работе педагогов и родителей, выпускники смогут сделать правильный выбор своей будущей профессии, что положительно скажется в их дальнейшей жизни.

#### ***Библиографический список***

1. Копылова Т.Г., Лашина О.Л. Система профориентационной работы в коррекционной школе VIII вида // Дефектология. – 2006. – №5. – С. 3–5.
2. Маркова Т.В. Профориентационная работа с обучающимися с нарушениями интеллектуального развития // Молодой ученый. – 2020. – № 30. – С. 275-278.
3. Ткачева В.В., Евтушенко И.В., Жигорева М.В. Профориентация и социализация обучающихся со сложными нарушениями развития. – М.: ИНФРА-М, 2020. С. 198.

*Казанцева А.Д., магистрант,  
учитель-дефектолог МАОУ «Школа №18  
для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»  
Научный руководитель: канд. пед. наук,  
доцент кафедры специальной педагогики и психологии Токаева Т.Э.,  
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,  
г. Пермь, [an.kaz@inbox.ru](mailto:an.kaz@inbox.ru)*

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ЛЕГО-КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЁГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ СРЕДСТВАМИ ИГРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ**

**Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема отсутствия должного методического оснащения легио-конструктивной деятельности для детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Выявлен уровень сформированности конструктивной деятельности по всем компонентам легио-конструктивной деятельности.

**Ключевые слова:** дети с нарушением интеллекта, легио-конструирование, игровые образовательные ситуации, компоненты легио-конструктивной деятельности.

Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1599 был утвержден федеральный государственный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). В рамках реализации ФГОС деятельность образовательной организации должна быть направлена на решение следующих задач: переход на федеральные государственные образовательные стандарты образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями); совершенствование образовательной среды ОУ через использование инновационных технологий.

Ведущее место в обучении, как основной формой образовательной деятельности детей с нарушением интеллекта являются игровые образовательные ситуации. Образовательная ситуация относится к формам организации образовательной работы, которые проводятся вне занятий. В работах О.В. Солнцевой, А.Г. Гогоберидзе она рассматривается как форма совместной деятельности педагога и детей, планируемая и целенаправленно организуемая педагогом с целью решения задач развития, воспитания и обучения в различных видах детской деятельности [1]. Она направлена, как правило, на решение конкретной образовательной задачи. Ее содержание связано с тем видом деятельности, которым дети занимаются в данный отрезок времени. В образовательной ситуации активны оба субъекта образовательного процесса (ребенок и педагог), их общение носит диалогический характер.

На разных этапах школьного детства с игрой тесно связаны продуктивные виды деятельности. Одной из прекрасных возможностей для развития логического и пространственного мышления, творческих способностей и мелкой моторики рук являются занятия по конструированию. В последнее время применяются разнообразные игровые и конструктивные технологии, в том числе и инновационные, которые не имеют должного методического оснащения, поэтому не могут полноценно использоваться в

образовательном процессе. Одним из таких инновационных конструктивно-игровых средств является обучающий лего-конструктор.

Актуальность темы исследования связана с решением ряда противоречий, которые наблюдаются в сфере применения лего-конструирования специального образования. Противоречие между необходимостью эффективно использовать лего-конструирование в коррекционно-развивающей работе с детьми с нарушением интеллекта и практическим отсутствием программ, методических рекомендаций, системы развивающих занятий, обеспечивающих возможность раскрытия собственного потенциала ребенка с нарушением интеллекта, позволяющую ему свободно действовать с лего-материалами.

Таким образом, мы обозначаем цель нашего исследования, как теоретическое и практическое обоснование процесса обучения детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью лего-конструктивной деятельности средствами игровых образовательных ситуаций. В соответствии с целью нашей работы мы ставим перед собой следующие задачи:

– провести анализ научных основ обучения лего-конструктивной деятельности детей младшего школьного возраста с лёгкой умственной отсталостью;

– рассмотреть психолого-педагогическую характеристику детей с нарушением интеллекта;

– изучить особенности игровых образовательных ситуаций как средство обучения детей младшего школьного возраста с лёгкой умственной отсталостью;

– подобрать и адаптировать методики для изучения специфики освоения компонентов лего-конструктивной деятельности детьми младшего школьного возраста с лёгкой умственной отсталостью;

– выявить уровень освоения компонентов лего-конструктивной деятельности детьми младшего школьного возраста с лёгкой умственной отсталостью;

– разработать проект программы и методические рекомендации по обучению детей младшего школьного возраста с лёгкой умственной отсталостью лего-конструктивной деятельности средствами игровых образовательных ситуаций

Для практической реализации научной цели, была отобрана диагностика Коломийченко Л.В., Токаевой Т.Э., Церковной И.А., Зориной Н.А «Методика выявления уровня освоения лего-конструктивной деятельности» [1]. В которой представлен диагностический инструментарий, позволяющий выявить уровень сформированности конструктивной деятельности и некоторых показателей психического и личностного развития ребенка. Для проведения обследования мы использовали общие рекомендации к диагностике с учетом ряда требований, обусловленных особыми образовательными потребностями детей. Данная методика позволила диагностировать следующие компоненты лего-конструктивной деятельности у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью: мотивационный, когнитивный, операциональный, рефлексивный, коммуникативный.

Диагностическое обследование осуществлялось на базе МАОУ «Школа №18 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» г. Перми. В нём приняли участие 10 детей младшего школьного возраста с диагнозом лёгкая умственная отсталость.

Проанализировав результаты изучения специфики освоения лего-конструктивной деятельности детьми младшего школьного возраста с лёгкой умственной отсталостью, мы получили информацию об уровнях сформированности конструктивной деятельности по всем компонентам лего-конструктивной деятельности:

Анализ результатов изучения мотивационного компонента выявил следующие данные:

1. Отношение к деятельности.

60 % детей проявляют желание конструировать как при побуждении взрослого, так и по собственной инициативе, испытывают положительные эмоции от выполняемой деятельности в ситуации успешности. 40% – проявляют желание конструировать, только при побуждении со стороны взрослого.

2. Направленность деятельности.

У 100 % детей игровая направленность проявляется эпизодически (иногда конструируют для того, чтобы поиграть).

Когнитивный компонент (представления):

1. Имеет представления и отображает в конструкциях

80 % – имеют фрагментарные представления: узнают реальные объекты в простейших конструкциях, могут выделить и назвать некоторые части конструкции, свойства (части, цвет, состав деталей). У 20% - представления отсутствуют или неадекватны (не выделяют в объектах действительности признаки, имеющие значения для создания конструкции).

2. Ориентируется и применяет в деятельности знания о свойствах деталей конструктора о способах их соединения

У 60 % – представления отсутствуют: не узнают и не называют детали, заменяют названия деталей предметными (крыша, домик); затрудняются в выборе деталей конструктора по признакам цвета, величины, формы даже при значительной помощи взрослого; отсутствуют представления о техниках конструирования, детали (кладка, перекрытие). 40 % – имеют фрагментарные представления о деталях конструктора: узнают отдельные детали, дают им названия по аналогии (клювик, домик, крыша, полоска), подбирают детали по образцу взрослого, составляют пары деталей по признакам, могут выделить некоторые технические свойства деталей (устойчивость, возможности прочного соединения друг с другом), неосознанно или по подражанию используют некоторые техники: кладка, перекрытие.

3. Знает о способах конструирования.

У 80% – представления о способах конструирования носят локальный характер (знают, как соединить 2 одинаковые детали, могут их поставить одну на другую). 20 % – имеют фрагментарные представления об отдельных способах конструирования (скрепление деталей наложения, соединения внахлест, замыкания деталями контура), о чередовании или сочетании в конструкции деталей разного цвета и одной и той же формы.

4. Знает правила деятельности с конструктивным материалом и осознает необходимость их выполнения.

100 % – имеют представления об отдельных элементарных правилах деятельности с конструктивным материалом (правилах хранения материала, правилах обращения с материалом и др.), пользуются ими в деятельности при напоминании взрослого.

Когнитивный компонент (умения):



1. Умения анализировать объекты конструирования, сами конструкции и их графические отображения по признакам функционального назначения, структуры, пространственного расположения частей конструкции

80 % – выделяют при помощи взрослого, наиболее выраженные структурные единицы целого (крыша красного цвета, желтые стены), сами не могут выделить и проанализировать объекты конструирования, не соотносят части или элементы конструкции по признакам величины, цвета, формы, пространственного расположения. 20 % – умеют со значительной помощью взрослого выделять в элементарных объектах конструирования и в образцах конструкции части и составляющие их элементы (из чего состоит объект или образец конструкции); затрудняются соотносить части или элементы конструкции по признакам величины, цвета, формы.

2. Умение анализировать различные образцы конструкций (фотографии, чертежи, схемы).

90 % детей не умеют анализировать различные образцы конструкций (фотографии, чертежи, схемы). 10 % – вместе со взрослым рассматривает изображение конструкции на фотографии, называть ее, выделяет части и составляющие их детали.

3. Умение сравнивать конструкции и разные виды их образцов.

60 % – не умеет сравнивать конструкции и разные виды их образцов. 40% – умеют со значительной помощью взрослого выделить основные признаки конструкций и на основе этого установить отличие по структуре, величине, пространственному расположению частей.

Операциональный компонент:

1. Умение осуществлять отбор деталей конструктора в соответствии с требованиями конструктивной задачи или замысла

У 60% – отсутствует умение осуществлять отбор деталей конструктора в соответствии с требованиями конструктивной задачи или замысла. 40% – для создания конструкции используют хорошо знакомые однотипные детали, при побуждении со стороны взрослого выполняют конструкцию с 1-3 новыми деталями, при отборе деталей допускают ошибки (берут лишние детали, или недобирают детали), с помощью взрослого (указание, совет) замечают и исправляют ошибки.

2. Умение соединять детали конструктора на основе зрительно-моторной координации, обеспечивая точность, прочность, устойчивость, надежность конструкции

70% – делают попытки стихийного, спонтанного соединения деталей без учета их возможностей и свойств. Проявляют интерес к экспериментированию с деталями. 30% – умеют соединять отдельные крупные детали (2-3), под контролем и при помощи взрослого, допускают ошибки в скреплении и откреплении деталей конструктора, воспроизводят по подражанию комбинации из нескольких деталей.

3. Умение использовать разнообразные способы конструирования для реализации конструктивных замыслов (огораживание, надстраивание ступенчатым перекрытием, пристраивание кладкой, перекрытием, внахлест, замыкание, комбинирование, встраивание

У 100% детей отсутствует умение использовать разнообразные способы конструирования для реализации конструктивных замыслов (огораживание, надстраивание ступенчатым перекрытием, пристраивание кладкой, перекрытием, внахлест, замыкание, комбинирование, встраивание.

4. Владение способами творческого решения конструктивных задач.

60 % – творческий продукт получают спонтанно. В результате случайного, стихийного соединения различных деталей конструктора, могут с помощью взрослого определить полученную конструкцию (похоже на...). 40 % – вместе со взрослым путем проб и ошибок преобразуют образец конструкции простейшими способами, добавление детали или части конструкции, наращивание конструкции в высоту или ширину.

5. Умения целеполагания и планирования конструктивной деятельности.

100 % – со значительной помощью взрослого могут принимать цель деятельности, испытывают большие затруднения в анализе конструктивной задачи, увлекаясь процессом создания конструкции (планируют практическим путем).

Рефлексивный компонент:

1. Умение осуществлять контроль за результатом собственной конструктивной деятельности и качества работы друг друга и давать оценку полученных результатов.

У 20% – оценка носит преимущественно завышенный характер, касается большей частью результата деятельности, попытки к самоанализу отсутствуют. 80% – осуществляют оценку и анализ процесса и результата деятельности самостоятельно, процесса деятельности с помощью взрослого, прислушиваются к оценкам взрослого. Стараются исправить ошибки.

Коммуникативный компонент:

1. Умение работать над конструктивным замыслом со сверстником и в команде, эффективно планировать и распределять обязанности; совместно организовать рабочее место и поддерживать порядок во время работы, вступать в диалог со сверстником по ходу деятельности, разрешать конфликтные ситуации, учитывать эмоциональные и личностные проявления партнера по совместной деятельности.

80 % – умеют совместно со взрослым создавать конструкцию. У 20 % детей отсутствует умение работать над конструктивным замыслом со сверстником и в команде, эффективно планировать и распределять обязанности; совместно организовать рабочее место и поддерживать порядок во время работы, вступать в диалог со сверстником по ходу деятельности, разрешать конфликтные ситуации, учитывать эмоциональные и личностные проявления партнера по совместной деятельности.

2. Умение проявлять разнообразные коммуникативные действия (подбодрить, вселить уверенность в себя, радоваться успехам других, одобрять идеи, предложения, действия сверстников, внимательно слушать, спорить со сверстником, убеждать, успокаивать, требовать, жалеть, и др.

80 % детей затрудняются в проявлении элементарных коммуникативных действий, пытаются подражать воспитателю. 20% – не умеют проявлять коммуникативные действия (подбодрить, вселить уверенность в себя, радоваться успехам других, одобрять идеи, предложения, действия сверстников, внимательно слушать, спорить со сверстником, убеждать, успокаивать, требовать, жалеть, и др.

Из выше перечисленного мы видим, что у детей преобладают мотивационный и коммуникативный компоненты. Дети младшего школьного возраста с лёгкой умственной отсталостью проявляют желание конструировать, однако низкий уровень сформированности необходимых для выполнения лево-конструктивной деятельности знаний и умений не позволяет им реализовывать свои замыслы и образовательные потребности. Экспериментально нами установлено, что дети не обладают интеллектуальными представлениями и умениями необходимыми для создания конструктивного замысла,

реализацией конструктивного замысла и технических действий, на низком уровне находится рефлексивный компонент легоконструктивной деятельности, что снижает возможности ребенка в самоорганизации.

В дальнейшем, на основе результатов, мы планируем разработать проект программы и методические рекомендации по обучению детей младшего школьного возраста с лёгкой умственной отсталостью лего-конструктивной деятельности средствами игровых образовательных ситуаций. Выявленные трудности в овладении конструированием из лего-элементов обуславливают необходимость введения двух этапов обучения: пропедевтический и основной. При обучении детей лего-конструированию, мы предполагаем использовать следующие типы образовательных ситуаций: ситуации-иллюстрации; ситуации-упражнения; ситуации партнерского взаимодействия (ситуации – проблемы); ситуации – оценки.

Мы думаем, что использование игровых образовательных ситуаций, которые обеспечивают детям возможность и необходимость принятия на себя роли действующего персонажа (лего-человечка) и выполнения всех необходимых компонентов деятельности, позволит освоить им все компоненты лего-деятельности.

#### ***Библиографический список***

1. Коломийченко Л.В., Токаева Т.Э., Церковная И.А., Зорина Н.А. Лего-конструирование в образовательном процессе ДОО. – Пермь: ПГГПУ, 2018. – 156 с.

*Каримова Ю.Б.,  
учитель-логопед МАОУ «Школа №7 для обучающихся с ОВЗ»,  
г. Березники, [yayulya2013@yandex.ru](mailto:yayulya2013@yandex.ru)*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ИНТЕРАКТИВНОГО ОБОРУДОВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОВЗ**

МАОУ «Школа №7 для обучающихся с ОВЗ» г. Березники реализует Федеральный проект «Современная школа» национального проекта «Образование». Одной из основных задач реализации данного проекта является внедрение на уровнях основного общего образования новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений, повышение их мотивации к обучению и вовлеченности в образовательный процесс.

Мы живем в 21 веке. Компьютерные технологии прочно вошли в нашу жизнь. Особенно важна современная развивающая предметно-пространственная среда в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Наша школа является участником проекта «Доброшкола», целью реализации мероприятия является создание современных условий для обучения и воспитания путем обновления инфраструктуры отдельных образовательных организаций. В школьный логопедический кабинет был приобретен профессиональный стол логопеда »Logo PRO» от компании «АЛМА». Данный стол является результатом объединения лучших традиционных методик, а также современных интерактивных технологий в области коррекции речи. Комплект включает все необходимые для занятий инструменты, которые были отобраны с учетом пожеланий опытных логопедов. С другой стороны, являясь современным решением, »Logo PRO» предлагает совершенно

новый уровень занятий с использованием сенсорного экрана, специальных программ и игр для логопедической практики.

Рабочий комплект учителя-логопеда, который включает в себя профессиональный компьютер со встроенным программным обеспечением,

современный сенсорный компьютер с диагональю 25 дюймов, профессиональное логопедическое программное обеспечение «Лого Ассорти», «АЛМА», «5 Островов», «Оживариум» использую на занятиях логопедической коррекции с обучающимися 5-7 классов с системным недоразвитием речи.

Интерактивные игры использую как элемент урока (до 10 минут), во время индивидуальных занятий или занятий в мини-группе.

Интерактивные игры ЛОГО АССОРТИ развивающего портала МЕРСИБО (30 игр) позволяют мне проводить коррекцию речевых нарушений у обучающихся с ОВЗ посредством применения современных интерактивных технологий.

Задачи:

1. Развивать фонематический слух;
2. Отрабатывать лексико-грамматические категории;
3. Совершенствовать устную и письменную речь;
4. Исправлять нарушенное звукопроизношение;
5. Развивать и укреплять моторные навыки;
6. Совершенствовать просодическую сторону речи;
7. Формировать навыки звукобуквенного анализа и синтеза.

Игры «Торт со свечами», «Нет сорнякам», «Обезьяна и поцелуй» использую для формирования правильного диафрагмального дыхания, развития длительного речевого выдоха, укрепления тонуса речевого аппарата. Для отработки воздушной струи использую микрофон. Ученик наглядно видит, насколько сильна его воздушная струя (сдуть сорняки, задуть свечи).

С целью формирования правильного звукопроизношения на этапе постановки, автоматизации, дифференциации «трудных» звуков

использую интерактивные игры «Пожужжим», «Где мой рык?», «Попугай», «Перед концертом», «Болтушки-хохотушки». В комплекте имеются карточки с речевым материалом для проговаривания слов с изучаемым звуком. В играх на автоматизацию обучающийся следит не только за правильным произношением, но и находится в рамках сюжета, выполняет поставленную задачу, что ускоряет и облегчает процесс закрепления «трудного» звука в речи. Игру «Игрозвуки» использую в работе с детьми с ТМНР для развития звукового восприятия и внимания.

Игры «Ку-ку-бум», «Грибники», «Морские сердца», «Хитрые половинки», «Сладкий дом» помогают развивать фонематическое восприятие, формировать навык звукобуквенного, звуко-слового анализа и синтеза. В таких играх дети учатся «видеть» слово, анализировать его состав, правильно произносить и писать, дифференцировать звуки по твердости - мягкости, различать гласные и согласные звуки.

Для обогащения лексико-грамматических категорий и развития связной речи использую игры «Кто что делает?», «Дискотека», «Пчелиные загадки», «Гудвин», «Мечта поэта», «Что сначала?». Например, игра «Рюкзак туриста» помогает отработать предлоги НА, ПОД, ПЕРЕД, ИЗ-ЗА, ОКОЛО. Игра «На рынке» научит ребенка с ОВЗ согласовывать

существительные с числительными. В игре «Дискоотека» школьники знакомятся с родовидовыми понятиями «Мой», «Моя», «Моё», «Мои».

Очень нравятся обучающимся музыкальные игры «Игрозвуки», «Малышастика», «Настольные пальчики», «Омар в иллюминаторе», «А ты так можешь?» для развития мелкой, общей моторики. В игре «Настольные пальчики» упражнения выполняются с использованием СУДЖОК, карандашей, мелких мячей. Игра «А ты так сможешь?» помогает научиться синхронизировать речь и движения.

Интерактивный квест «5 Островов» использую для развитие устной и письменной монологической и диалогической речи, формирования универсальных учебных действий с обучающимися 7-8 классов. Квест «5 Островов» включает в себя более 250 заданий, играть могут сразу до 6 человек.

Встроенный модуль для песочной терапии использую в работе с детьми с РАС. Световой стол для рисования песком использую для написания букв, слогов, слов и предложений.

Современная развивающая предметно-пространственная среда логопедического кабинета немислима без оборудования, которое создает возможности для коррекции речевых нарушений обучающихся посредством применения современных интерактивных технологий, в соответствии с ФГОС НОО обучающихся с УО (ИН) и в рамках реализации национального проекта «Образование».

*Касаева Ю.П., магистрант*

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент кафедры  
дошкольной педагогики и психологии Хохрякова Ю.М.*

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,  
г. Пермь*

## **ПРОБЛЕМА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКОМУ КОНСТРУИРОВАНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** В статье отмечается неоднозначность трактовки принципа индивидуализации в современной педагогике в целом и в ФГОС дошкольного образования в частности; приводятся результаты эмпирического исследования, характеризующего состояние процесса обучения воспитанников детского сада геометрическому конструированию; обозначается необходимость повышения его эффективности на основе учета индивидуальных особенностей и интересов детей, вовлечения воспитателей в инновационную деятельность.

**Ключевые слова:** индивидуализация, образовательный стандарт, геометрическое конструирование, дети старшего дошкольного возраста.

Индивидуализация образования провозглашается в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее – Стандарте) одним из его основных принципов, но в условиях современной полипарадигмальности педагогической науки трактовка данного принципа приобретает существенно различные характеристики, а в

ситуации высокой наполняемости групп детских садов обостряется проблема поиска оптимальных способов его практической реализации.

Сторонники традиционной парадигмы образования рассматривают индивидуализацию как требование учета некоторых индивидуальных особенностей отдельных детей в процессе решения педагогических задач, ориентированных одновременно на всех воспитанников одной возрастной группы. В массовой практике это нередко сводится к проведению дополнительной работы с теми, кто обнаруживает более низкий уровень сформированности каких-либо знаний и умений. Например, на занятии педагог предлагает всем детям воссоздать из имеющихся у них наборов «Танграма» какой-либо объект по расчлененной или контурной схеме, при этом до или после данного занятия он организует аналогичную работу с воспитанниками, испытывающими затруднения в выполнении подобных заданий.

Такое построение образовательной деятельности в некотором смысле отвечает обозначенным в Стандарте психолого-педагогическим условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования (далее – Программы): использование «форм и методов работы с детьми, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям», осуществление «взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка» [1, п. 3.2.1]. Однако, по мнению авторов Стандарта, такая ориентация не должна осуществляться педагогами лишь спонтанно. Напротив, «описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их образовательных потребностей и интересов» должно быть изначально представлено в ее «содержательном разделе» [1, п. 2.11.2].

Анализ результатов опроса воспитателей МАДОУ «Детский сад № 404» (г. Пермь) свидетельствует, что большинство из них затрудняются в выделении и обозначении принципиально различающихся возможностей обеспечения вышеназванных психолого-педагогических условий индивидуализации обучения детей (в частности, их обучения геометрическому конструированию). В то же время все респонденты считают актуальной разработку образовательных технологий, предусматривающих как оптимальную согласованность функционирования всех компонентов педагогического процесса, так и их широкое варьирование в тех пределах, которые направляют образовательную деятельность на достижение прогнозируемых результатов. Именно это позволит педагогам осуществлять «формирование Программ различной направленности с учетом образовательных потребностей, способностей» каждого ребенка [1, п. 1.6].

Акцентируя необходимость ориентации педагогов на индивидуальные особенности воспитанников при разработке не только технологического, но и содержательного компонента Программы, авторы Стандарта фиксируют переход от традиционной к иной – гуманитарной парадигме. Они отмечают, что реализация принципа индивидуализации предполагает, что «сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования» [1, п. 1.4]. Для этого в содержательном разделе Программы должны быть прописаны «способы и направления поддержки детской инициативы» [1, п. 2.11.2], а при ее реализации необходимо осуществлять «поддержку инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности»,

обеспечивать «возможность выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения» [1, п. 3.2.1].

Несмотря на существующее в настоящее время разнообразие материалов геометрического конструирования, они недостаточно активно используются в практике работы дошкольных учреждений, что препятствует выполнению обозначенных в Стандарте требований. Так, анализ предметно-пространственной среды, созданной в старших группах вышеуказанного детского сада, позволил констатировать наличие некоторых материалов для технического конструирования (наборы настольного деревянного строительного материала, наборы среднего и мелкого конструктора «Lego», магнитный и металлический конструкторы). При этом материалы геометрического конструирования представлены в малом количестве (имеются пластиковые наборы «Танграм» и «Колумбово яйцо» в одном экземпляре, а также изготовленная из картона «геометрическая мозаика»). Признавая развивающий потенциал геометрического конструирования, все участвующие в опросе педагоги в то же время отмечали, что не осуществляют целенаправленное обучение воспитанников данному виду деятельности, не выявляют наличествующий уровень сформированности у детей конструктивных умений. Между тем педагогическая диагностика, которая в Стандарте рассматривается в статусе «оценки индивидуального развития детей дошкольного возраста, связанной с оценкой эффективности педагогических действий и лежащей в основе их дальнейшего планирования», в настоящее время выступает основой индивидуализации образовательного процесса [1, п. 3.2.3].

Анализ результатов проведенного диагностического обследования воспитанников старших групп вышеуказанного детского сада выявил, что отсутствие целенаправленного педагогического руководства обуславливает сравнительно низкую результативность их действий с материалами геометрического конструирования (в частности, набором фигур «Пифагор») и наличие достаточно выраженных индивидуальных различий. Большинство детей выполняли предложенные задания заинтересованно, стремились к достижению результата, но достаточно часто отвлекались. В ответ на словесное указание (например, «сложи квадрат из двух треугольников») многие воспитанники без особых затруднений составляли названные педагогом геометрические фигуры. При предъявлении расчлененного образца, предусматривающего использование полного комплекта фигур, дети правильно воспроизводили его, применяя способ наложения или выкладывая конструкцию рядом с образцом, осуществляя целенаправленные практические пробы. Но при обращении к частично расчлененным и контурным образцам все воспитанники стали испытывать затруднения в той или иной степени выраженности. Возросло количество применяемых ими практических проб, некоторые из них допускали ошибки в выборе элементов, неточно совмещали их и исправляли работу преимущественно после указания на ошибку. Часть детей после ряда неудачных попыток отказались от завершения действия. Кроме того, воспитанники не могли правильно трансформировать конструкцию по словесным заданным условиям.

Таким образом, многие дети затруднялись осуществлять зрительный анализ предложенных контурных образцов, определять невидимые линии, мысленно разворачивать элемент или конструируемый объект в целом. По мнению исследователей, это может быть обусловлено недостаточной сформированностью у них действий перцептивного моделирования (Л.А. Венгер), конструктивных умений (А.В. Белошистая, З.А. Михайлова) и

пространственного мышления (И.С. Якиманская). Вместе с тем геометрическое конструирование является, по утверждению ученых, эффективным средством становления обозначенных психических действий и познавательных процессов и поэтому должно занимать значимое место в работе с дошкольниками.

Геометрическое конструирование представляет собой процесс отображения структуры и силуэта тех или иных объектов окружающего мира, что достигается посредством приведения в определенное взаимное расположение различных элементов, имеющих форму геометрических фигур, в соответствии с характером которых оно дифференцируется на плоскостное и объемное. Наше исследование было ограничено изучением процесса формирования действий детей с материалами только одного вида плоскостного геометрического конструирования, сущность которого состоит в создании различных конструкций из заданного комплекта элементов, в исходном варианте представляющих собой модель геометрической фигуры. Это «Танграм», «Пифагор», «Монгольская игра» и их аналоги, различающиеся количеством и формой элементов, составляющих исходный квадрат. Базовой фигурой может являться овал («Колумбово яйцо»), круг («Вьетнамская игра») или треугольник.

На основе исследований З.А. Михайловой (Грачевой) и А.В. Белошистой нами были определены этапы обучения детей 5–7 лет геометрическому конструированию, отражающие последовательный переход от овладения ими элементарными способами зрительного анализа и воссоздания расчлененного образца к освоению более совершенных способов действий с образцами частичного расчлененного и контурного характера, а также способов трансформации конструируемых объектов.

В соответствии с вышеуказанными требованиями Стандарта осуществлялось содержательное наполнение выделенных этапов (определялась последовательность включения разных видов материалов геометрического конструирования, порядок усложнения предлагаемых детям заданий и т.д.) и разрабатывалась схема организации образовательного процесса, обеспечивающая их полноценную реализацию.

Так, первоначально предусматривалось использование материала «Волшебный квадрат» (квадрат, разделенный на восемь одинаковых прямоугольных треугольников). Дети упражнялись в составлении геометрических фигур (треугольников и квадратов) из 2–4–8 элементов. Затем в зависимости от исходного уровня сформированности конструктивных умений они создавали конструкции по расчлененным образцам натуральной или уменьшенной величины. Некоторых воспитанников педагог побуждал к использованию контурных образцов. Во всех случаях детям предоставлялась возможность выбора содержания (к примеру, один и тот же образец силуэта «зайца» был выполнен в трех видах), количества воссоздаваемых образцов.

В дальнейшем к «Волшебному квадрату» добавлялся «Танграм», затем – «Монгольская игра», «Колумбово яйцо» и т.д., тем самым у детей расширялось поле выбора материалов для деятельности. Часто предусматривалось включение игровых сюжетов («Путешествие в Африку», «Птичий двор», «Аквариум» и др.), поддерживающих интерес воспитанников к геометрическому конструированию в совместной образовательной деятельности. Иногда отбор и создание педагогом образцов соотносился с темой недели.

Планируя внесение тех или иных новых комплектов, воспитатель учитывал возможности каждого ребенка, дифференцируя как содержание работы (виды образцов), так



и применяемые методы. Так, например, используя «Танграм», педагог одних детей побуждал анализировать расчлененный образец, выделяя размерные отношения треугольников, ракурсы их взаиморасположения. В то же время другие воспитанники уже самостоятельно складывали объекты по уменьшенным расчлененным образцам, поэтому, непосредственно взаимодействуя с ними, педагог ставил задачу обучения анализу частично расчлененного, а в дальнейшем и контурного образца, побуждая их как к словесному выражению своих гипотез, так и к практическому действию – проведению карандашом невидимых в нем линий. Если дети успешно воспроизводили контурные образцы, педагог предлагал им осуществлять видоизменение конструкций, например, по образцу левой варежки самостоятельно сложить правую.

Создавая условия для самостоятельной деятельности детей, педагог составлял для разных комплектов фигур тематические альбомы, цветовая окраска которых обозначала характер размещенных в них образцов (расчлененные, частично-расчлененные, контурные). Кроме того, с целью повышения вовлеченности детей в деятельность геометрического конструирования им предлагались специально разработанные настольно-дидактические игры. Например, передвигая фишку по игровому полю, участник дополнительно бросал кубик, на гранях которого были изображены материалы геометрического конструирования. Если выбор материала осуществлялся случайным образом, то право выбора вида образца предоставлялось самому игроку. Если он выбирал расчлененный образец (карточку из стопки с цифрой 1) и успешно воспроизводил его, то получал возможность продвинуться вперед еще на одну клетку, при воссоздании частично расчлененного образца (карточку с цифрой 2) – на две клетки, контурного – на три.

Для того чтобы все воспитатели детского сада № 404, работающие с детьми старшего дошкольного возраста, были вовлечены в обучение их геометрическому конструированию и эффективно осуществляли индивидуализацию данного процесса, было необходимо систематически повышать компетентность педагогов в рассматриваемой области, совершенствовать их умения планировать и организовывать совместную и самостоятельную деятельность воспитанников с разнообразными материалами геометрического конструирования. Поэтому нами был разработан проект организации в дошкольном учреждении инновационной деятельности, направленной на внедрение в образовательный процесс технологии обучения детей геометрическому конструированию с учетом уникальности складывающейся в каждой группе образовательной среды. Особое внимание в проекте уделялось активизации творческих способностей педагогов, проявляющихся как в создании ими новых образцов разнообразной тематики для действий детей с теми или иными материалами геометрического конструирования, так и в разработке новых игр и игровых сюжетов, обеспечивающих длительное поддержание интереса воспитанников к данному виду деятельности, а также в установлении продуктивного взаимодействия с их родителями.

Итак, декларируемый в Стандарте принцип индивидуализации допускает различные трактовки и может рассматриваться как требование учета некоторых индивидуальных особенностей воспитанников при реализации единой образовательной программы и как необходимость построения индивидуальных траекторий продвижения каждого ребенка в определенном образовательном континууме. Разноречивость понимания сущности принципа индивидуализации осложняется недостаточной разработанностью диагностического и технологического обеспечения его реализации в образовательном процессе. Грамотное

проектирование инновационной деятельности в области обучения детей геометрическому конструированию, предусматривающие согласованность целей, задач, содержания, методов и форм на каждом из этапов, и последующая планомерная ее организация в дошкольном учреждении позволяет повысить педагогическую компетентность воспитателей, расширить поле их творческой активности и, как следствие, улучшить качество осуществляемой ими образовательной деятельности, привести ее в полное соответствие требованиям Стандарта.

#### ***Библиографический список***

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155). – URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>

*Каткова И.А.,*

*канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики  
и инклюзивного образования факультета  
специальной педагогики и психологии [irkat@bk.ru](mailto:irkat@bk.ru)*

*Кожевникова А. С., студент, [nastya.atybrc@yandex.ru](mailto:nastya.atybrc@yandex.ru)*

*Московский государственный областной университет, г. Мытищи*

### **ЗНАЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В КОРРЕКЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С РАС**

**Аннотация.** В статье раскрыты особенности эмоционального развития дошкольников с расстройством аутистического спектра. Показано значение формирования эмоций в развитии ребенка с РАС.

**Ключевые слова:** дошкольники, расстройство аутистического спектра, коррекция, эмоциональное реагирование, контакт.

Эмоции человека – его движущая сила. Эмоциональное выражение ребенка – это его первое взаимодействие с внешним миром. Он кричит, когда реагирует на неприятные ощущения, которые могут возникнуть из-за потребности в пище, сне или тепле. Первые эмоции у ребенка отрицательные, т.к. ему важно продемонстрировать дискомфорт. Исследования показали, что младенцы в возрасте от 4 месяцев эмоционально реагируют на невербальные сигналы других людей и ожидают реакции от своих партнеров.

При расстройствах аутистического спектра (далее РАС) искажение психики ребенка затрагивает эмоциональную сферу (исследования Никольской О.С., Лебединской К.С., Гусевой И.Е. и др.) Характерная черта расстройства аутистического спектра – это незрелость эмоций. Ребенок не может понять какую эмоцию он испытывает, негативную или положительную. Зачастую их проявление может быть идентичным. Злость, радость и другие эмоции могут быть неотличимы друг от друга или же наоборот, базовые эмоции будут преувеличены, дезорганизованны. Что касается эмпатии тут тоже есть проблемы. Дошкольник с РАС без обучения не может понять или считать с лица эмоциональное состояние собеседника [2].

К сожалению, возникают значительные трудности с коррекцией эмоций. У большого количества детей с РАС есть нарушения речи и ее понимания, что осложняет процесс понимания в разы. Тогда ставится вопрос, какие же есть в принципе проблемы и особенности эмоциональной сферы.

– Особенности взаимодействия матери и ребенка – здесь разъясняется о том, как малыш реагирует на родные прикосновения, голос взрослого и проявляет ли он сам желание общаться. Чаще всего в раннем возрасте ребенка не интересует сам человек, а какая-то яркая и интересная черта или вещь: рыжие волосы, приятные духи, разноцветный шарф и т.д.

– Взаимодействие с сенсорной средой и предметным миром – в этом случае, на ранних этапах ребенку характерна повышенная чувствительность к сенсорному опыту.

– Необоснованные страхи – идет прочная фиксация на определенных страхах у ребенка. Страх остается у ребенка на протяжении многих лет. Самый главный страх у ребенка – это страх изменений. Нарушение привычных условий жизни представляется ребенку как серьезная угроза его спокойствию.

– Агрессия – представляет собой одну из наиболее частых проблем поведения, возникающих у ребенка с нарушениями эмоционального развития достаточно рано.

– Негативизм – малыш отказывается изменять что-либо в своем окружении, отказывается от самостоятельного одевания и приема пищи, приучения к туалету. Могут наблюдаться признаки регресса развития, когда тот минимум его социальных контактов начинает стираться. Его зарождающиеся навыки общения затухают, он вновь отрицательно реагирует на тактильный контакт от близких людей.

Но тем не менее, попытки создать коррекционные методики эмоций есть. Кари Д. Берони и Мици Кертис – авторы методики с названием «Необыкновенная пятибалльная шкала» (The incredible 5 pointscale (5Ps)). Они предлагают использовать визуальную пятибалльную шкалу для обозначения эмоционального состояния ребёнка.

Авторы использовали шкалу для определения:

– уровня громкости голоса, ребенок не всегда понимал, как правильно модулировать громкость.

– уровень нежелательного поведения. В том случае, когда ребенок проявляет агрессивные черты характера, чтобы привлечь внимание близких.

– уровня настроения, когда ребенок не понимал, что он чувствует и делает.

Ивар Ловаас разработал подход на основе взглядов Б.Ф. Скиннера – прикладной анализ поведения (АВА – Applied behavior analysis) в рамках которого также сделал попытку коррекции эмоциональных нарушений. Одним из первых шагов в формировании эмоционального поведения является обучение ученика распознаванию и идентификации выражения эмоций. Всё начинается с обучения тому, как определить внешние проявления эмоций. Затем ученика учат тому, как такие внешние проявления соотносятся с внутренним состоянием человека или его чувствами. И наконец, учат выявлять причины различных чувств [5].

Ребенку демонстрируют различные картинки с эмоциями и просят показывать названную. Методика помогает сформировать узнавание эмоций.

Однако правильное развитие эмоций происходит только в том случае, когда ребёнок получает полноценное общение. Коммуникативные трудности детей с различными

нарушениями развития отмечают многие современные исследователи (Каткова И.А., Лукьянова И.Е., Сигида Е.А., Утенкова С.Н., 2017). В исследовании Катковой И.А. (2017) особенностей контакта обучающихся со сложными нарушениями, включающими умственную отсталость и расстройства аутистического спектра отмечается, что у таких детей доминирует неречевой контакт [3, С. 64]. Чтобы привлечь к себе внимание, эти дети пытаются попасть на глаза взрослому, трогают за руку, заглядывают в лицо, активно жестикулируют. Следовательно, ребенок должен испытывать эмоциональный комфорт. Значимость эмоциональных состояний при обучении огромна. Даже умственно отсталый ребенок с РАС способен правильно идентифицировать эмоциональное состояние взрослого. Они легко отличают радость, восхищение. Успешность в обучении детей со сложным дефектом зависит от продолжительности взаимодействия взрослого и обучающегося, от стабильности контакта [1, С. 53]. В состоянии дискомфорта ребенок не способен к формированию какого-либо учебного навыка.

Эмоциональное реагирование личности – «совокупность ряда реакций на события актуального взаимодействия с окружающим миром, которое состоит в целенаправленном познавательном понимании текущей ситуации, под влиянием которого появляется аффективный импульс, производящий изменение ее поведения и деятельности...Главный акцент при построении обучающего маршрута дошкольников изучаемой категории должен становиться на процессе формирования способностей освоения, регуляции и отражения эмоционального реагирования в межличностном взаимодействии» [4, С. 21]. Понимание чувств окружающих людей существенно облегчает малышу процесс общения. В этом случае у него проявляется симпатия, сопереживание, уважение. Происходит дальнейшая социализация эмоций. Понимание эмоций у ребенка с РАС требует большой кропотливой работы. От уровня развития механизмов регуляции эмоциональных состояний зависит успешность его продвижения.

#### ***Библиографический список***

1. Каткова И.А. Особенности коммуникации и общения контингента классов для детей со сложным дефектом // В сборнике: Международная школа медико-социальной реабилитации: Осенняя сессия 2019. Сборник статей. Под редакцией И.Е. Лукьяновой. –М., 2020. – С. 48–55.
2. Клименкова Е.Н. Развитие ментализации и эмпатии в онтогенезе: обзор эмпирических исследований // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 4. С. 126–137.
3. Ткачева В.В., Каткова И.А. Особенности психологического базиса чтения умственно отсталых школьников со сложными нарушениями развития. – М., 2021. Сер. Научная мысль, Инфра-М. – 215 с.
4. Шохова О.В. Применение театрализованных игр для развития эмоционального реагирования у дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями развития // Современный ученый. 2021. № 2. С. 21–27.
5. Lovaas O.I. Teaching individuals with developmental delays: basic intervention techniques. N.Y., 2002. 429 p.

*Кожина Т.Н.,  
учитель, [kogina\\_fam@mail.ru](mailto:kogina_fam@mail.ru)  
Лапина О.В.,  
учитель, [lapina\\_fam@mail.ru](mailto:lapina_fam@mail.ru)  
Старкова Т.А.,  
учитель, [starkovatanya96@gmail.com](mailto:starkovatanya96@gmail.com)  
МАОУ «Школа №18 с ОВЗ» г. Перми*

## **РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР «ОРИЕНТИР» КАК СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**Аннотация.** В статье представлены основные направления деятельности ресурсного центра на базе коррекционной школы для детей с ОВЗ. Рассмотрены цели и задачи помощи педагогам, сопровождающим ребёнка с ОВЗ, обучающегося в массовой школе.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, ресурсный центр, сетевое взаимодействие, комплексное психолого-педагогическое сопровождение.

Сегодня сложилось единое образовательное пространство, когда инклюзивное обучение стало ведущим направлением при обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья, что выразилось в сближении массовой и специальной образовательных систем. На сегодняшний день институт инклюзивного образования является единственным инструментом реализации прав ребенка с ОВЗ на образование и счастливое будущее. В настоящее время у родителей, чьи дети имеют ограниченные возможности, есть два варианта выбора учебного заведения общего среднего образования: специализированная школа; общая образовательная школа с возможностями обучения ребенка с ОВЗ.

В соответствии с Федеральным законом № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Глава 1, Ст. 2, Ст. 3, Ст. 5), в котором указано, что «должны создаваться необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья», дети с ограниченными возможностями здоровья имеют право на получение качественного образования.

Создание необходимых условий ставит перед педагогическими коллективами общеобразовательных школ задачу изменения традиционных форм и методов обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (инклюзивное образование), что приводит к возникновению затруднений у педагогов при реализации образования детей с ОВЗ:

–разработка АОП, составление индивидуальных учебных планов;

- корректировка объемов и глубины подачи учебного материала;
- подбор дидактических и наглядных пособий в соответствии с особыми образовательными потребностями обучающихся с ОВЗ;
- выбор адекватных технологий, приемов и методов обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ;
- выбор специальных образовательных условий;
- подбор адекватных способов учебной работы (организации коллективной учебной деятельности, способов коммуникации, предъявления и выполнения заданий, способы работы с текстовыми материалами и др.);
- формы и способы контроля и оценки знаний, компетенций;
- определение критериев промежуточной и итоговой оценки результативности освоения АОП.

Возникает потребность в создании ресурсного центра с целью построения сети практической, методической, консультативной, информационной поддержки общеобразовательных учреждений Индустриального района города Перми по вопросам в области обучения, коррекции, воспитания и социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ресурс (от франц. *ressource* – вспомогательное средство) – «запас или источник чего-либо», «возможность для осуществления чего-либо», «средство, позволяющего с помощью определенных преобразований получить желаемый результат». Ресурсный центр рассматривается как структурное подразделение специальной школы, обеспечивающее концентрацию ресурсов определенного вида, в том числе человеческих (квалифицированных специалистов, компетентных в решении задач обучения, воспитания, социальной адаптации и интеграции в обществе учащихся с ОВЗ) и материальных ресурсов (средств обучения и оборудования, информационно-коммуникационных технологий, учебной и методической литературы и др.). Материальные, организационные и кадровые ресурсы центра, в свою очередь, призваны обеспечить эффективную организацию повышения компетентности педагогических и руководящих работников образовательных организаций, реализующих инклюзивную практику.

Значительную психолого-педагогическую и методическую поддержку общеобразовательным школам могут оказать те ресурсные центры, при создании которых будет использован ресурс специалистов коррекционных школ, имеющих не только библиотечный ресурс специальной дефектологической литературы, высококвалифицированных дефектологов в штате, но и многолетний опыт обучения «особенных детей». Так, на базе МАОУ «Школа №18 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» города Перми был разработан и начал реализовывать свою деятельность ресурсный центр «Ориентир».

Задачи:

- обобщить и распространить имеющийся положительный опыт по вопросам обучения и воспитания детей с ОВЗ;
- обеспечить комплексное психолого-педагогическое сопровождение инклюзивной образовательной практики;

–обеспечить программно - методическое сопровождение урочной и внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС детей с ОВЗ;

–создать информационно-образовательную среду, повышающую возможности участников образовательных отношений в получении свободного доступа к информационным, научно-методическим, материально-техническим ресурсам в целях эффективного достижения ими образовательных результатов обучения детей с ОВЗ;

–создать условия для повышения профессиональной компетентности педагогических работников общеобразовательных учреждений Индустриального района города Перми в вопросах воспитания и обучения детей с ОВЗ;

–разработать инновационные технологии включения родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, в образовательный процесс;

–организовать сетевое взаимодействие образовательных учреждений Индустриального района города Перми.

На сегодняшний день ресурсный центр «Ориентир» предлагает следующие направления:

*Аналитическая деятельность:*

– выявление профессиональных и информационных потребностей работников системы образования в сфере образования обучающихся с ОВЗ;

– выявление, обобщение и распространение педагогического опыта работы с обучающимися с ОВЗ.

*Информационная деятельность:*

–формирование банка педагогической информации (нормативно-правовой, научно-методической, методической и др.) по основам образования обучающихся с ОВЗ;

–ознакомление педагогических и руководящих работников образовательных организаций с опытом инновационной деятельности образовательных организаций и педагогов в области образования обучающихся с ОВЗ;

–информирование педагогической и родительской общественности по направлениям деятельности;

–информационно-педагогическая поддержка вопросов инклюзивного образования общеобразовательных организаций Индустриального района города Перми.

*Организационно-методическая деятельность:*

–методическое сопровождение и оказание практической помощи педагогическим и руководящим работникам общеобразовательных организаций по направлениям развития системы обучения детей с ОВЗ в рамках инклюзивного образования;

–методическое сопровождение обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов в общеобразовательной среде;

–участие в научно-практических семинарах, конференциях, педагогических чтениях, круглых столах по вопросам обучения детей с ограниченными возможностями здоровья;

–обеспечение взаимодействия, установление рабочих контактов и обмен опытом и информацией с различными структурами, работающими по проблеме образования обучающихся с ОВЗ.

### *Консультационная деятельность:*

–оказание консультационных услуг работникам образования, родительской общественности по вопросам развития, обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного обучения.

Целевые группы – участники ресурсного центра:

–руководители, специалисты (психологи, логопеды, дефектологи) общеобразовательных школ и дошкольных образовательных учреждений Индустриального района города Перми;

–педагогические работники (учителя, воспитатели) общеобразовательных школ и дошкольных образовательных учреждений Индустриального района города Перми;

–пользователи сети ИНТЕРНЕТ.

Формы организации работы Ресурсного центра: семинары, конференции, встречи - практикумы, виртуальный методический кабинет, открытые уроки, внеклассные мероприятия, коррекционно - развивающие занятия, мастер-классы, педагогические мастерские, практические (выездные) консультации, консультирование, диагностика, анализ.

Ожидаемые результаты деятельности Ресурсного центра:

–создание системы сетевого взаимодействия между общеобразовательными организациями, осуществляющими инклюзивное образование, и МАОУ «Школа №18 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» города Перми;

–повышение педагогической компетенции педагогических работников общеобразовательных школ по вопросам обучения и воспитания детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования;

–повышение уровня социализации детей с ОВЗ в обществе на разных ступенях образовательного процесса;

–повышение вовлеченности родителей детей с ОВЗ, в образовательный процесс, снижение их психологической напряженности, улучшение психологического климата в семье;

–формирование толерантного общественного отношения к инклюзивному образованию.

Таким образом, в связи с признанием права детей с особыми образовательными потребностями обучаться в условиях общеобразовательной школы в режиме инклюзии ресурсный центр «Ориентир» становится необходимым звеном для качественной реализации этого права. И специальные (коррекционные) школы могут успешно выступить этим звеном!

### ***Библиографический список***

1. Алехина С.В. Современные тенденции развития инклюзивного образования в России // Развитие современного образования: теория, методика и практика: материалы V Междунар. науч.— практ. конф. (Чебоксары, 14 авг. 2015 г.) / ред. кол.: О.Н. Широков и др. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015.

2. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Концепция дифференцированного стандарта начального школьного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. – М.: Изд-во «Просвещение», 2014.



3. Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе. Практическое пособие / рук. авторского коллектива: Козорез А.И. – М.: АНО Ресурсный класс, 2015. – 360 с.

*Козлова О.С.,  
педагог-психолог,  
Красносельских Е.В.,  
учитель-логопед*

*МАДОУ «Култаевский детский сад «Колокольчик», [olgakozlova.90@mail.ru](mailto:olgakozlova.90@mail.ru)*

### **ПРАКТИКА КОУЧИНГА В РАБОТЕ С СЕМЬЯМИ, ИМЕЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ОВЗ**

**Аннотация.** В статье представлен опыт работы дошкольной образовательной организации по применению коучингового подхода в работе с родителями, детей с ОВЗ.

**Ключевые слова:** инновации, коучинг, обучение, образование родителей в ДОУ, семья, развитие личности ребёнка, дети с ОВЗ.

В современном образовании ФГОС меняют представление о результате обучения. Теперь задача образовательного процесса состоит не столько в передаче знаний, умений и навыков, а в создании условий для личностного результата, формирования осознанной позиции ученика и будущего гражданина с активной позицией. Важна, прежде всего, личность самого ребёнка и происходящие с ним в процессе обучения изменения, а не сумма знаний, накопленная за время обучения в школе. Здесь уместно вспомнить основы гуманистической педагогики и личностно-ориентированного обучения (К. Роджерс, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская).

Анализ и сравнение целей и принципов обучения, требований к метапредметным результатам по ФГОС и технологических возможностей коучинга показывает, что коучинг и коучинговый подход можно применять в образовании. И действительно, в последнее время коучинг приобретает популярность как технология обучения, причём, популярность эта растёт.

Коучинг входит в каждодневную профессиональную деятельность педагога. Это позволяет создать среду, в которой максимально раскрывается потенциал обучающихся и растёт их внутренняя мотивация к познавательной деятельности. По отношению к образованию коучинг можно понимать как продолжительное сотрудничество субъектов образовательного процесса, которое помогает достигать высоких результатов во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в сфере обучения. Один из идеологов коучинга в образовании – Н.М.Зырянова. Она рассматривает понятие коучинга в широком и узком смысле этого слова. В широком смысле коучинг – это «такая форма консультативной поддержки, которая помогает человеку достигать значимых для него целей в оптимальное время путём мобилизации внутреннего потенциала, развития необходимых способностей и формирования новых навыков». В узком понимании коучинг – это «процесс выявления целей человека и выработка оптимальных путей их достижения» [1].

В данной ситуации субъектов образования выступает родитель, ребенка с ОВЗ, как непосредственный участник образовательного процесса. В дошкольном образовательном учреждении функционирует система взаимодействия ребенок-родитель-педагог. В соответствии с запросами родителей, предъявляемых требования к образовательным организациям, наша задача как специалистов помочь родителям, детей с ОВЗ, включиться в процесс образования своих детей. Побудить родителей взять на себя ответственность за решения задач в развитии своих детей. Именно «коучинг» заставляет субъектов работать в системе, учит нести ответственность за результаты своей деятельности. «Коучинг» позволяет сформировать у родителей необходимые компетенции, благодаря мобилизации внутреннего потенциала родителя и развитию у него необходимых навыков и способностей, создать для ребенка специальные условия развития.

Основываясь на приоритетных направлениях работы дошкольного образовательного учреждения, учета ФГОС была разработана программа родительского образования «Родительству стоит учиться, родительству стоит учить». В основу, которой включен коучинговый подход в обучении родителей, имеющих детей с ОВЗ, как технология реализации современного образования, которые дает возможность повысить эффективность в развитии родительских компетенций.

Объем занятий составляет 11 занятий. 1 занятие в неделю с продолжительностью в 1 час.

Целевая группа: Программа рассчитана на родителей, детей с ОВЗ ДОУ старшего дошкольного возраста, желающих получить навыки развития потенциала своего ребенка.

*Социально-психологические особенности участников.*

–Состав родителей сельской местности, имеет явные различия по культурному, образовательному и социальному уровню.

–Особенности сельской местности: многодетные семьи. Участниками группы являются представители разных поколений, со своими установками и нормами;

–Временные ограничения включенности родителей в образовательный процесс. Большинство родителей работают в городе, что влияет на занятость родителей.

*Основные принципы коучингового подхода в работе с родителями.*

1. Принцип осознанности и ответственности. Здесь важно перейти от мотивации «избегания неудач» к мотивации «достижения успеха», изменение движения «от» на движение «к».

2. Принцип единства и взаимодействия предполагает, что позитивные результаты в одной сфере деятельности приводят к достижениям в других. Осознанность личностных проблем во взаимоотношениях влияет на другие виды деятельности.

3. Принцип гибкости. Формирование гибкости мышления, осознание стереотипов и алгоритмов своего поведения. Почти каждый испытывает большие затруднения при попытке сделать что-то новое, изменить себя.

4. Принцип партнёрства предполагает сотрудничество, так называемые – субъект-субъектные отношения.

5. Принцип иерархичности развития. Альберт Эйнштейн указывал: «Наиболее важные проблемы, с которыми мы сталкиваемся, не могут быть решены на том же уровне мышления, на котором мы были, когда их создавали».

*Требования к специалистам, задействованным в реализации программы.*

В качестве специалистов, реализующих развивающую образовательную программу для родителей, могут выступать педагоги, педагоги-психологи дошкольных образовательных организаций:

- обладающие знаниями в области психологии личности;
- способные организовать, провести встречи с родителями;
- знающие принципы работы в группе;
- знакомые с коучинговым подходом в работе;
- имеющие базовые знания и представления о групповой динамике.

*Ожидаемые результаты реализации программы.*

–Участники программы демонстрируют основные психологические и педагогические знания в вопросах индивидуальных особенностей ребенка, необходимые для эффективного формирования личности ребенка;

–Повышена мотивация и уверенность родителей в работе над собой, самопознании и самосовершенствовании в сфере семейных отношений;

–Сформированы навыки эффективной наблюдательности за поведением ребенка;

–Сформированы навыки планирования в развитии ребенка

–Сформированы компетентности родителей в решении актуальных жизненных проблем детей;

*Факторы, которые будут способствовать полноценному достижению результатов программ:*

–актуальность программы для участников;

–эффективное соотношение предъявляемого теоретического материала и практических приемов для отработки того или иного навыка, умения;

–высокая мотивация участников на отработку практических навыков, а также их применение в жизни;

–открытость к новому опыту участников программы;

–наличие необходимых материально-технических средств.

*Факторы, негативно влияющие на достижение результатов программ:*

–потеря интереса участников, в связи с отдаленностью результатов;

–эмоциональная и физическая перегрузка участников;

–занятость участников;

–ограничение очных встреч в связи с карантинами и пандемиями.

Основные этапы реализации программы.

*I этап – подготовительный*

Сроки: сентябрь-октябрь.

Подготовка и принятие нормативно-правовой базы ДОУ в сфере семейного образования и воспитания.

Организация диагностической работы по изучению запроса родителей.

Определение цели и постановка задач программы;

Анализ научно-методической базы возможных подходов и методов организации работы. Подбор методической литературы;

Составление плана работы и разработка мероприятий направленных на реализацию программы.

*2 этап – практический.*

Сроки: ноябрь-февраль.

Реализация программы согласно тематическому планированию.

*3 этап – аналитический.*

Сроки: август.

1. Выходная диагностика с целью определения динамики совершенствования навыков (опрос).

2. Систематизация, обобщение и анализ результатов.

3. Оценка эффективности программы и методической базы.

4. Определение перспектив развития программы.

По итогам завершения реализации программы:

–95% поняли, как развивать способности своего ребенка;

–84% получили практические навыки в развитии способностей своего ребенка;

–100 % осознали важность развития способностей своего ребенка.

*Качественный результат.*

На встречах родители смогли ответить для себя на главные вопросы обучения:

–Видите ли Вы своего ребенка?

–Каким вы хотите видеть своего ребенка?

–Почему для вас это важно?

–Что для вас успех ребенка?

–Как поймете, что он его достиг?

–Какие самые первые ваши шаги на пути к цели?

–Когда вы готовы сделать первый шаг?

Родители знают индивидуальные особенности своего ребенка. Описывают психологический портрет своего ребенка.

Родители, готовы помогать своим детям, развивать в них новые навыки и компетенции. Обращаются к специалистам, задают вопросы воспитателям, записывают детей на кружки, строят планы на будущее ребенка.

У родителей сформированы компетентности в моделировании «линии времени» развития способностей своего ребенка, с учетом его особенностей.

Из вышесказанного можно сделать вывод о высокой эффективности реализованной программы, ее практической направленности и возможности использования другими специалистами, по направлению работы с семьями воспитанников.

***Библиографический список***

1. Зырянова Н.М. Коучинг в обучении подростков // Вестник практической психологии образования. – 2004. – №1. – С. 46–49.

## **ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ К ОВЛАДЕНИЮ ГРАФИКОЙ ПИСЬМА В УСЛОВИЯХ ДОО**

**Аннотация.** В статье раскрывается влияние целенаправленной систематической работы по подготовке детей с ЗПР к освоению графических навыков, особенности ее организации в условиях дошкольной образовательной организации.

**Ключевые слова:** ребёнок с ЗПР, коррекция, графика письма, организация целенаправленной систематической работы по подготовке детей к освоению графических навыков, комплекс средств для овладения графикой письма.

Закон «Об образовании Российской Федерации» и ФГОС ДО определяют дошкольное образование в качестве первой ступени общего образования, поэтому в настоящее время не подлежит сомнению необходимость целенаправленной подготовки детей к обучению в школе. Итогом подготовки ребенка к школе являются достижения достаточного и высокого уровня его готовности к школьному обучению. Исследование различных средств эффективного обеспечения должного уровня подготовки детей к школе и условий своевременного продвижения личности с одной образовательной ступени на другую рассматривается как одна из задач дошкольной педагогики. Как известно, готовность к графике письма является одним из показателей готовности ребенка к школе [1].

Для успешного обучения графике письма в школе важно сформировать весь комплекс необходимых для этого умений: умение совершать кистями рук и пальцами точные, хорошо координированные, ритмичные движения; умение осуществлять зрительный контроль за движением руки; умение ориентироваться на листе бумаги; умение соблюдать гигиенические правила письма. При этом в дошкольном возрасте важна именно подготовка к письму, а не обучение ему, т.е. важно развить механизмы, необходимые для овладения письмом, создать условия для накопления ребенком двигательного и практического опыта, развития навыков ручной умелости [3].

Неподготовленность к письму, обусловленная недостаточным развитием мелкой моторики, зрительного восприятия, внимания, несоблюдением гигиены письма, может привести к возникновению у ребенка тревожного состояния и негативного отношения к учебе. Поэтому уже в дошкольном возрасте важно развить механизмы, необходимые для овладения графикой письма, создать условия для накопления детьми с задержкой психического развития (далее ЗПР) двигательного и практического опыта, развития ручной умелости.

Для эффективного решения задач при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья графике письма требуется не только профессиональная подготовка и педагогическое мастерство педагога, но и понимание им причин трудностей обучения и личностных особенностей каждого ученика, умение осуществлять индивидуально-коррекционный подход к ребенку. При этом коррекционное воздействие представляет собой

целенаправленный, сложно организованный и поэтапно осуществляемый педагогический процесс [2].

На первом этапе подготовки детей с ЗПР к освоению графических навыков мы подобрали и разработали методики диагностирования, которые позволили установить уровень овладения детьми различными умениями, необходимыми для графической деятельности. Для определения умения детей соблюдать гигиену письма использовались авторские методики «Наблюдение за позой» «Наблюдение за удерживанием пишущего инструмента» и «Наблюдение за положением тетради». Показатель «ручная умелость» изучался с помощью методики «Вырезывание круга» Н.А. Озерецкого и «Дорожка» Л.А. Венгер. Разработанная С.О. Филипповой и О.А. Каминским методика «Речка» легла в основу определения уровня сформированности графических умений детей с ЗПР. Умения, связанные с пространственной ориентацией на листе бумаги, исследовались с помощью авторских методик «Слуховой диктант» и «Графический узор».

Определение уровня готовности детей к освоению графических навыков в начале учебного года выявило следующие особенности развития дошкольников с ЗПР: отклонения в развитии двигательной сферы, недостаточное развитие мелкой моторики, незрелость сложных произвольных форм зрительно-моторной координации и зрительно-пространственного восприятия, напряженность и скованность мышц при движении, повышенный или пониженный мышечный тонус, быстрая утомляемость. Результаты диагностики подтвердили необходимость организации целенаправленной систематической работы по подготовке детей к освоению графических навыков.

На следующем этапе мы в соответствии с тематическими неделями разработали перспективный план по формированию готовности детей с ЗПР к овладению графикой письма, основанный на комплексном использовании самомассажа, графических упражнений, различных видов гимнастик и ручного труда. Каждое средство в большей или меньшей степени развивает необходимые для овладения графикой письма качества: мелкую моторику пальцев и координацию движений рук, чувство ритма, пространственную ориентацию.

Далее составленный перспективный план был апробирован в практике работы. Самомассаж, графические упражнения, физкультминутки в сочетании с пальчиковой гимнастикой, упражнения на ориентировку в пространстве и на листе бумаги проводились еженедельно. Ручной труд в технике изонить и вышивание чередовались с конструированием в технике оригами и квиллингом. Во время работы с детьми использовались подгрупповые и индивидуальные занятия. Содержание заданий, количество упражнений и степень их сложности варьировались в зависимости от индивидуальных особенностей детей. Вначале всем предлагались облегченные варианты, а детям, которым предложенные задания оказались легкими, предлагали перейти к более сложному уровню. В ходе подготовки к овладению графикой письма мы учитывали индивидуальные особенности детей: повторно объясняли материал и преподносили его небольшими дозами, усложнение предлагаемого материала осуществляли постепенно, в процессе занятий переключали внимание с одного вида деятельности на другой, поэтапно обобщали проделанную на занятии работу.

При проведении занятий особое внимание уделялось соблюдению гигиенических правил. Для детей с ЗПР, пишущих левой рукой, гигиенические правила соотносили с левой рукой как ведущей.

У детей дошкольного возраста еще недостаточно развиты мышцы кисти, еще не закончено окостенение запястья, фаланг пальцев, поэтому проводимый самомассаж являлся наиболее благоприятным для развития ручной умелости и графомоторных навыков. Под воздействием несложных массажных упражнений достигалась нормализация мышечного тонуса, происходила стимуляция тактильных ощущений.

При подготовке детей старшего дошкольного возраста с ЗПР к овладению графикой письма уделяли большое внимание выполнению графических упражнений. Мы учили детей штриховать, обводить, раскрашивать, проводить линии разной толщины и формы. При этом следили, чтобы они наносили линии без отрыва пишущего инструмента от бумаги, не выходили за обозначенные контуры, не оставляли пробелы, правильно выполняли движения.

Графические упражнения, упражнения на ориентацию на листе бумаги, в том числе в клетку сначала выполнялись индивидуально, а затем, когда дети стали успешно справляться с ними, небольшими подгруппами. Тетради и образцы с данными упражнениями лежали в свободном доступе, и все желающие дети могли воспользоваться во время, предназначенное для самостоятельной деятельности. Родители так же могли посмотреть и тетради и, посмотреть работы своих детей.

Для выполнения работ в техниках оригами и квиллинга мы подготавливали детей накануне и тренировались в выполнении поделки заранее, чтоб выполняя её на занятии вместе со всеми они были уже знакомы с ней. Ручной труд в техниках изонить и вышивание выполнялись с детьми с ЗПР только индивидуально, под нашим руководством и с соблюдением всех правил безопасности. В групповом уголке ИЗО и конструирования в свободном доступе всегда были материалы для самостоятельного выполнения работ, поэтому дети могли заняться ручным трудом в свободное время. По их просьбе, мы оказывали им помощь при изготовлении разных изделий.

Наблюдения показали, что наиболее доступными для детей с ЗПР являлись пальчиковые гимнастики, упражнения на обведение и штриховку изображений. Более сложными оказались упражнения на ориентировку в пространстве и на листе бумаги. Больше всего детям нравился ручной труд и конструирование в различных техниках. Выполненные поделки использовались детьми в различных играх и были подарены на различные праздники.

Период поступления в школу важен не только для детей, но и для родителей, поэтому в начале учебного года мы провели анкетирование родителей (законных представителей) воспитанников старшего дошкольного возраста, в процессе которого они оценили уровень готовности своего ребёнка к овладению графикой письма и определили возможные трудности школьного обучения. Результаты проведенного нами анкетирования, свидетельствовали о заинтересованности родителей в совместной с ДОО целенаправленной работе по приобретению детьми графических навыков на предшкольном этапе. С целью осуществления преемственности работы мы предлагали желающим проводить с детьми в домашних условиях различные графические упражнения, упражнения на ориентировку в пространстве и на листе бумаги, выполнять пальчиковые игры и самомассаж. Родители постепенно овладевали практическими навыками по развитию детей в данном направлении.

На заключительном этапе мы провели изучение уровня сформированности готовности детей к овладению графикой письма с использованием примененного в начале учебного года инструментария. Сопоставление результатов входного и итогового диагностирования

выявило общую положительную динамику уровня готовности к освоению графики письма у всех детей группы, в том числе воспитанников с ЗПР. Так, дети испытывают лишь небольшие трудности при удерживании пишущего инструмента и, несмотря на то, что не всегда соблюдают правильную позу при письме, они уже могут её контролировать и поправлять самостоятельно. Ручная умелость и графические умения также продемонстрировали положительную динамику: при вырезании были отмечены только незначительные отклонения от намеченных контуров, при рисовании линии лишь немного искажены. При выполнении задания «Речка» дети соблюдали темп и контролировали размах движения кисти, а вот выполнение графического диктанта показало, что, несмотря на умение ориентироваться в пространстве, многие всё ещё испытывают некоторые трудности при выполнении упражнений на листе бумаги.

Таким образом мы смогли доказать эффективность комплексного использования пальчиковых игр, пассивных и активных видов гимнастик, различных видов ручного труда и графических упражнений для формирования ряда взаимосвязанных компонентов готовности детей к овладению графикой письма.

#### ***Библиографический список***

1. Белик Я.Н. Формирование предпосылок учебной деятельности старших дошкольников в аспекте преемственности дошкольного и начального общего образования: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02. – Челябинск, 2011. – 217 с.
2. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учеб. пособие. – М.: НЦ ЭНАС, 2004. – 136 с.
3. Гусова А.Д. Формирование интеллектуального, мотивационного и эмоционального компонентов готовности к школе средствами коррекционно-развивающих занятий: автореф. дис. ...канд. псих. наук: 19.00.07. – Москва, 2013. – 21 с.

*Костицина О.А.,  
учитель ГКБОУ «Общеобразовательная школа-интернат  
Пермского края», г. Пермь, [kostitzina.olga@yandex.ru](mailto:kostitzina.olga@yandex.ru)*

## **ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

**Аннотация.** Дистанционное образование в Перми активно развивается, этому способствует неблагоприятная эпидемиологическая обстановка в Пермском крае, в России. Дистанционное образование, на которое перешли школы Прикамья является новым и непонятным методом обучения, особенно в школах, обучающихся лиц с ограниченными возможностями здоровья. В статье дифференцированы этапы организации дистанционного образования, определены положительные и отрицательные стороны данной формы обучения на примере ГКБОУ «Общеобразовательная школа-интернат Пермского края».

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, нарушения зрения, платформы, онлайн-уроки.

В связи с особой санитарно-эпидемиологической обстановкой, связанной с пандемией коронавирусной инфекции, учащиеся ГКБОУ «Общеобразовательная школа-интернат



Пермского края» уже несколько раз переводились на дистанционное обучение. Новая система обучения имеет как свои плюсы, так и минусы, что связано как с рядом особенностей социально-психологического характера, так и с особенностями здоровья в общем и зрением учащихся, в частности.

При подготовке к дистанционному обучению в нашем учреждении было выделено три этапа в организации обучения лиц с нарушениями зрения [3]:

- подготовительный (создание необходимых технических и специальных условий для обучения);
- непосредственно процесс дистанционного обучения;
- заключительный (анализ эффективности процесса обучения с использованием дистанционных технологий).

В подготовительный период перехода на дистанционное обучение были проведены следующие мероприятия:

- разъяснительные беседы с родителями (законными представителями) обучающихся, на темы:

- применяемых методов и форм организации образовательного процесса, а также организации режима обучающихся на период временного перехода на обучение с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий,

- привлечения специалистов сопровождения, оказывающих помощь как самим обучающимся, так и их родителям: тифлопедагогов, педагогов-психологов, социальных педагогов и др.;

- классные часы с обучающимся и их родителями (законными представителями), на которых поднимались вопросы:

- индивидуальных особенностей организации образовательного процесса путем дистанционного обучения,

- потребностей в оказании индивидуальной поддержки,

- установления уровня владения обучающимся персональным компьютером и сенсорными мобильными устройствами (смартфоном).

- оперативное решение вопросов осуществления связи с обучающимся при отсутствии интернета и/или слабом уровне владения обучающимся персональным компьютером, мобильным устройством;

- составление расписания, отражающего периодичность онлайн-уроков в зрительно-охранительном режиме (уменьшение продолжительности урока);

- организация рабочих мест педагогов в рамках перехода на электронное обучение, дистанционные образовательные технологии.

Процесс дистанционного обучения проходил на следующих платформах: ZOOM, VK, Viber, Skype. Обратная связь осуществлялась по электронной почте, в мессенджерах, сообществах и группах в соцсетях.

В дистанционное обучение были включены онлайн-уроки с образовательных платформ: Яндекс уроки, Учу. Ру, Инфоурок, You Tube и др.

Дистанционное обучение предполагало работу педагога с классом или группой в режиме онлайн, а также самостоятельное обучение учащихся. Во время онлайн урока учащиеся общались с преподавателем, а также между собой посредством компьютера,

планшета, ноутбука или телефона [2]. Задания, которые предлагались для выполнения, требовали от учащихся зрительного внимания при письме, одновременного слежения за онлайн трансляцией урока, письменными и устными ремарками педагога. Глаза ученика были устремлены то на экран гаджета, то в тетрадь, что глобально меняет характер зрительной нагрузки.

Неправильно организованное рабочее место учащегося, а именно: освещение, наличие письменного стола, нарушения в подборе мебели по ростовозрастным особенностям, наносило не меньший вред здоровью, чем избыточное напряжение глаз вблизи. Нарушения способствовали развитию сколиозов, ранних остеохондрозов, опосредованно повлияли на снижение зрения.

В связи с этим обязательным условием проведения уроков в ГКБОУ «Общеобразовательная школа-интернат Пермского края» являлось дозирование зрительной нагрузки. Проведение урока необходимо было разбить на временные промежутки с перерывами, включающими смену вида деятельности. Во время перерывов выполнялась гимнастика для глаз. Как и на обычных уроках необходимо было соблюдать требования к наглядности: контрастность контуров предъявляемых объектов, предварительная проработка некоторых картин и рисунков: усиление контура, удаление лишних деталей. Речь преподавателя должна быть выразительной и точной, необходимо было проговаривать все, что ты делаешь [1, 4, 5].

Для привлечения произвольного внимания широко применялись наглядные средства обучения. Для развития произвольного внимания использовались средства определенного уровня абстрактности - схемы, диаграммы, таблицы и т.д.

Так как обучающиеся с нарушением зрения имеют свои специфические особенности восприятия, переработки материала, выполнения промежуточных и итоговых форм контроля знаний, основными факторами при выборе подхода к обучению было определение ведущего способа восприятия учебной информации: зрительной, слуховой, тактильной [4]. Для этого при создании или выборе готовой обучающей среды была предусмотрена определенная вариативность средств и форм представления информации. Ученики должны быть обеспечены электронными образовательными ресурсами (учебники, учебные пособия, материалы для самостоятельной работы и т.д.) в формах, адаптированных для лиц с нарушениями зрения и восприятия информации:

- в форме электронного документа;
- в форме аудиофайла.

Во время онлайн-уроков, дистанционные образовательные технологии, обеспечивали возможность коммуникаций не только с преподавателем, но и с другими обучаемыми, сотрудничество в процессе познавательной деятельности. Деятельность обучающихся на уроке была направлена на совместную работу, обсуждение, принятие группового решения, также проводились учебные мероприятия, способствующие сплочению группы.

На заключительном этапе были подведены итоги и выделены как положительные моменты, так и проблемы дистанционного обучения детей с нарушением зрения.

Положительные моменты:

- проживание учащихся дома (т.к. большинство учащихся школы-интерната из Пермского края и течения учебного года находятся в школе);

- индивидуальные консультации для учащихся;
- время для выполнения работ учащиеся выбирали самостоятельно, в комфортном режиме;
- использование в образовательном процессе новейших достижений информационных и телекоммуникационных технологий;
- обучающие стали более самостоятельными в планировании своего рабочего времени.

Проблемы дистанционного обучения:

- увеличение нагрузки на органы зрения;
- отсутствие в некоторых территориях Пермского края качественного интернета;
- отсутствие у части семей персонального компьютера;
- отсутствие наглядных пособий в домашних условиях, для незрячих учащихся;
- отсутствие «живого» контакта между учителем и учеником;
- падение мотивации учащихся;
- некачественное выполнение работ (списывание работ, подсказки родителей);
- отсутствие контроля или гиперопека со стороны родителей;
- сложность проверки работ у незрячих учащихся (в том числе по Брайлю с экрана компьютера);
- доставка учебников и тетрадей по Брайлю для незрячих детей в отдаленные районы Пермского края.

Дистанционное обучение для детей с нарушением зрения выявило больше отрицательных моментов, чем положительных.

Несмотря на более комфортные условия: нахождение детей дома, организация образовательного процесса в щадящем режиме, дистанционное обучение вскрыло множество проблем:

- отсутствие в домашних условиях наглядного материала, специальных тифлотехнических устройств (электронных луп, читающих машин, специальных компьютерных программ) адаптированных под зрительные возможности слепых и слабовидящих, и как следствие, снижение качества обучения;
- увеличение зрительной нагрузки у слабовидящих учащихся, и как следствие, повышение рисков снижения и ухудшения зрения;
- изолированность незрячих учащихся, снижение социальных контактов, и как следствие, социальная депривация;
- у учащихся, проживающих в малообеспеченных и многодетных семьях не было возможности воспользоваться компьютером, а у детей, проживающих в отдаленных районах Пермского края не было интернета, а иногда даже телефонной связи, и как следствие, доступность образования для этих категорий детей была утрачена.

Подводя итог всему сказанному, можно сказать, что дистанционное образование очень удобный и полезный продукт. Но получать основное образование таким способом целесообразнее только в том случае, если по каким-то причинам обучающимся недоступен традиционный вариант обучения.

При рассмотрении вопроса школьного дистанционного обучения для детей с нарушением зрения следует сделать вывод о предпочтительности обычного, «живого»

взаимодействия с учителем, возможно, дополненного какими-то элементами дистанционного обучения.

### ***Библиографический список***

1. Ермаков В.П., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Владос, 2005. – 240 с.
2. Полат Е.С., Петров А.Е. Дистанционное обучение, каким ему быть? // Педагогика. – 2009. – №7. – С. 29–34.
3. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 17.03.2020 № 103 «Об утверждении временного порядка сопровождения реализации образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, образовательных программ среднего профессионального образования и дополнительных общеобразовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202003200020>
4. Солнцева Л.И. Современная тифлопедагогика и тифлопсихология в системе образования детей с нарушениями зрения. – М.: Академия, 2009. – 245 с.
5. Трофимова Н.М., Дуванова С.П., Трофимова Н.Б., Пушкина Т.Ф. Основы специальной педагогики и психологии: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.

*Краль Ю.В.,  
педагог-психолог МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 13»,  
г. Кунгур, [yulakral@yandex.ru](mailto:yulakral@yandex.ru)*

## **ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ РАЗРАБОТКЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ЗАНЯТИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТНР**

**Аннотация.** В статье описан опыт применения принципов нейропсихологического подхода при развитии эмоционально-волевой сферы у детей дошкольного возраста. Представлен конспект занятия на тему «Грусть».

**Ключевые слова:** нейропсихологический подход.

В настоящее время в дошкольных учреждениях увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья различной нозологии. Одним из наиболее продуктивных подходов к решению задач преодоления возникающих трудностей в обучении, профилактики отставаний в психическом развитии детей младшего школьного возраста является нейропсихологический подход. Он базируется на теории развития высших психических функций Выготского Л.С., теории системной динамической локализации

высших психических функций Лурии А.Р. и теории нейропсихологической реабилитации Цветковой Л.С.

Погружение в ситуацию общения с героем выстраивает общий смысл занятия. Согласно основателям «смысловой» нейропсихологии Цветковой Л.С. и Цветкова А.В. смысл является основным, экзистенциальным содержанием личности и вносит весомый вклад в организацию Образа Я. Смысловая реальность – это больший уклон на адаптацию, где первоочередным вопросом является «Для чего?» [1]. В занятии дети вместе с героем проживают определенное настроение, используя предоставленные ресурсы. В содержании использован «филдингбокс» Виктории Шиманской для поиска способов проживания эмоции с помощью органов чувств [2]. Каждый ребенок собирает свою коробочку, ориентируясь на личный опыт переживаний. В упражнениях двигательного репертуара (интерактивная игра «Дирижёр», «Четыре стихии», кубик эмоций) привлекаются общий кругозор детей, речевой материал, крупная моторика для укрепления нейронных связей. Мультиmodalная стратегия способствует всестороннему восприятию и обработке материала, и, как следствие, лучшему усвоению.

Целью занятия «Иногда бывает грустно...» является создание условий для развития эмоциональной и когнитивной сферы у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Задачи:

1. Совершенствовать навыки различения эмоциональных состояний по его внешнему проявлению и выражению через мимику и интонацию.
2. Способствовать самопознанию ребенка через обращение к личному опыту детей, выработке способов саморегуляции эмоционального состояния.
3. Развивать мыслительные операции (классификация), ориентировку в собственном теле на основе дифференциации левой и правой частей, внимания, связанного с координацией слухового и двигательного анализатора.

*Ход занятия.*

1. *Приветствие.* «Здравствуйте!» (здоровуюсь радостно), «Привет!» (сердито), «Я рада вас видеть!» (восторженно, хлопая в ладоши). «Доброе утро!». Вы заметили, как по-разному можно здороваться? Хотите попробовать? У меня в руках необычный кубик: поймите его и поздоровайтесь с тем выражением настроения, которое выпадет вам на верхней стороне кубика. Как много эмоций мы увидели на наших лицах. Правда? С помощью чего мы их выражали?

2. *Интерактивная игра «Веселый дирижёр».* Попробуем узнать какое настроение у сказочных героев? Если вы увидите веселого героя, то поднимите правую руку, если злого, то левую, а если грустного, то обе.

3. *Беседа о герое занятия.* Этого героя зовут Грустякин, он помогает пережить грусть. У вас бывает грустное настроение? Вы замечали, когда становилось грустно? Отчего? Действительно, грусть приходит, когда у нас что-то не получается или мы что-то теряем. Мы не можем всё время радоваться, веселиться, бывает и время для грусти. Как погода, иногда

светит солнце, и нам хочется играть, бегать, веселиться, гулять, но бывает идет дождь, тогда наступает время для спокойных игр, тихих занятий, например, чтения, рисования, просто подумать и даже помолчать. То есть пока ты грустишь, можно найти очень много полезных и нужных дел. У Грустякина есть помощники, к которым он обращается, когда грустит. Они помогают видеть, слышать, трогать, нюхать, пробовать. Они есть и у взрослых и у детей. Они всегда с нами. Что это? (органы чувств). Сейчас я вам покажу, что в коробочке у Грустякина. Глаза, наше зрение, как оно может помочь в грусти? Например, Грустякин любит рассматривать пейзаж за окном. Выберите, чтобы вам хотелось рассмотреть, когда грустно. Обоняние, какие приятные запахи можно попробовать? Выберите, чтобы вам хотелось. Пальчики, наши помощники во многих делах, с ними можно поиграть с большой пользой. (Пальчиковая игра с камушками марблс «Камушек в руке катаю, между пальчиков верчу, непременно каждый пальчик быть послушным научу»). Выберите, подходящее для вас. Вкус, можно попить чистой, свежей воды. Уши, наш слух, порадует приятной музыкой, а можно самому себе напевать песенку без слов просто произносить звук «М-м-м». Теперь вы знаете, что когда вам не хочется веселиться, бегать, прыгать и становится грустно, есть много других занятий, и у вас есть своя коробочка для времени грусти. Помните, вы сами можете себе помогать!

4. *Игра «4 стихии»*. В природе тоже есть помощники, это земля, вода, воздух и даже огонь (на него очень приятно смотреть, если конечно он, например, в печке или камине). Поиграем в игру. Я кидаю одному из вас мяч, и называю одну земля, вода, огонь или воздух. Ваша задача назвать, кто живет в этой стихии, и выполнить определенное движение: «вода» - поймать и присесть с ним; «земля» - поймать мяч, ударить об пол и снова поймать; «воздух» - подбросить и снова поймать; «огонь» - поймать мяч и быстро повернуться вокруг себя.

5. *Интерактивная игра «Радость – грусть»*. Какое у вас настроение сейчас? Вот и грусть рано или поздно сменяется радостью. Подойдите к доске и легким движением руки смените настроение смайлика. Я думаю, что нам пора прощаться с Грустякиным. И нам стоит поблагодарить его за помощь!

6. *Рефлексия*. Ребята, кто научился волшебству создания хорошего настроения, поднимите правую руку, кто будет использовать свою коробочку чувств, поднимите левую руку, а кому понравилось превращать настроение из грустного в радостное, поднимите обе руки и похлопайте в ладоши! Я рада, что вам понравилось.

7. *Заключение*. Вернемся к нашим столам, возьмите свои коробочки с собой. Я надеюсь, что они вам пригодятся!

Занятие сопровождалось высокой вовлеченностью детей, эмоциональным откликом. В результате проведенного занятия были выполнены поставленные задачи, деятельность способствовала игровой мотивации обучения, высокой степени познавательного интереса.

#### ***Библиографический список***

1. Перегуда С., Реброва Е. Нейропсихология смысла. – М.: Изд-во «Книг ком», 2020.
2. Шиманская В. Где живут эмоции? Практические задания для развития эмоционального интеллекта». – М., 2021.

*Краснова С.Л.,  
методист, учитель начальных классов,  
Шадрина Н.Н.,  
учитель начальных классов  
МБОУ «Ильинская средняя общеобразовательная школа № 1»,  
Пермский край, Ильинский ГО, п. Ильинский  
[ksl909507@yandex.ru](mailto:ksl909507@yandex.ru)*

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И СЕМЬИ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ**

**Аннотация.** Данная статье представлен опыт взаимодействия школы МБОУ «Ильинская СОШ №1» с семьями детей ОВЗ.

**Ключевые слова:** обучающиеся с ОВЗ, здоровый образ жизни, сотрудничество с родителями, взаимодействие.

*«Только вместе с родителями,  
общими усилиями, учителя могут дать  
детям большое человеческое счастье»*

*В.А. Сухомлинский*

На начальном уровне образования в муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Ильинская средняя общеобразовательная школа № 1» (далее Школа) около 10 % всех обучающихся – это дети с ограниченными возможностями здоровья. Их обучение ведется по разным адаптированным программам: с задержкой психического развития, с легкой, умеренной и тяжелой умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра. Каждый год расширяется спектр нозологических групп по заболеваниям обучающихся. В первую очередь в группу риска попадают дети с особыми образовательными потребностями и с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому приоритетным для педагогов школы является понимание необходимости соблюдения здорового образа жизни, укрепление психофизиологического здоровья, коррекция недостатков в развитии обучающихся с ОВЗ.

Нахождение ребенка ОВЗ в школе – это изменение самой школы, школьной инфраструктуры и системы отношений участников образовательного процесса, тесное сотрудничество педагогов и коррекционных специалистов (психологов, логопедов, дефектологов), средовая доступность во все помещения школы. Нельзя забывать и о сотрудничестве с родителями детей с ОВЗ, т.к. в таких семьях существует ряд проблем, например, таких как:

1. психолого-педагогическая неграмотность родителей.
2. нахождение родителей один на один со своими проблемами.
3. эмоциональное выгорание.
4. отсутствие объективных сведений об образовательном процессе.
5. чрезмерная опека и др.

Наша цель: выстраивание диалога между Школой и семьей, основанное на сотрудничестве, взаимопонимании и взаимопомощи. Для достижения цели педагогический коллектив Школы решает следующие задачи:

–Повышаем компетентность родителей в психолого-педагогических и правовых вопросах через личные беседы педагога, консультации коррекционных специалистов, посещение семей, проведение опросов, анкетирования.

–Обучаем родителей эффективным способам взаимодействия с ребенком, формам продуктивной деятельности.

Приглашаем родителей на дни открытых дверей, где они могут посетить уроки, коррекционные занятия, внеклассные мероприятия. Привлекаем к участию в творческих конкурсах и спортивных мероприятиях. Огромную помощь в решении данной задачи нам оказывают социальные партнёры: МБУ «Ильинская межпоселенческая Теплоухова», МБУ ДО «Ильинская ДШИ», МБУК «Ильинский районный краеведческий музей», МБУ ДО ДЮСЦ «Авангард», МБУ ДО «Ильинский ЦВР «Мозаика».

–Формируем у родителей адекватную самооценку.

Для этого в Школе ежегодно организуются различные праздники. Родители оказывают помощь в разработке сценариев, перевоплощаясь в различных героев (Баба-Яга, Осень, Карлсон и т.д.). Уже давно известно, что совместное творчество детей и родителей формирует хорошие доверительные отношения между ними, оказывает положительное влияние на развитие ребенка и приучает его сотрудничать. Развитие творческих способностей для детей с ОВЗ имеет особое значение для раскрытия личного потенциала, реализации себя, приобретению опыта успешности в конкретном деле за счет своих способностей и трудолюбия. Видя ребенка в творчестве, творя вместе с ним, у родителей формируется адекватное представление о возможностях ребенка, о том какой вклад они сами могут внести в его обучение.

Чтобы сотрудничество с родителями было более качественным, все педагоги Школы прошли курсовую подготовку по работе с детьми ОВЗ, имеются коррекционные специалисты.

В области материально-технического обеспечения, также имеется всё необходимое:

–наличие специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования для инвалидов и лиц с ОВЗ;

–наличие оборудованных учебных помещений;

–обеспечение доступа в здание образовательной организации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья;

–условия питания инвалидов и лиц с ОВЗ.

В результате данной работы у родителей расширяется представление о своей компетентности, появляется уверенность в своих силах, приходит понимание своих возможностей и компенсаторных возможностей ребенка. Родители приобретают опыт совместного общения и взаимопонимания, укрепляются внутрисемейные связи.



## **РАЗРАБОТКА И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ СОВМЕСТНОГО ТВОРЧЕСКОГО ПРОЕКТА «ТРОПА ЗДОРОВЬЯ»**

С каждым годом здоровье детей становится всё хуже. Дети либо уже рождаются с различными патологиями, либо приобретают в первые годы жизни заболевания, перерастающие в хронические. Это вызвано рядом факторов.

Экология нашего города создаёт дискомфортные условия для жизни человека. Резкие перепады атмосферного давления, температуры, высокая влажность воздуха, воздействуя на неокрепший организм ребёнка, повышают напряжение механизмов адаптации, способствуют изменению ряда физиологических функций, ухудшают самочувствие, снижают иммунитет.

Негативное воздействие оказывают промышленные предприятия, создающие экологически неблагоприятную обстановку, которая отражается на здоровье и взрослых и детей.

Анализируя медицинские показания по группам здоровья в нашей школе, я пришла к выводу, что у многих детей наблюдаются нарушения осанки и плоскостопие. В школе мы проводим профилактическую работу в этом направлении на уроках физической культуры, ЛФК и корригирующей гимнастике.

Перед школой стоит задача – не только сохранять и укреплять здоровье детей, а формировать понимание необходимости здорового образа жизни, знание способов поддержания здоровья. А когда еще, если не в каникулы уделять этому большее внимание. Таким образом, в целях объединения оздоровления и профилактической работы по данному направлению я пришла к необходимости совместной деятельности с детьми по созданию и использованию переносной «Тропы здоровья». Для приобретения оборудования нам необходимо привлечь спонсорскую помощь.

Гипотеза исследования: «Тропа здоровья», включающая в себя объекты живой и неживой природы, созданная совместно с детьми, позволяет организовать работу по укреплению здоровья и профилактике различных заболеваний детей в игровой форме.

Основными целями творческого проекта «Тропа здоровья» являются совместное создание нетрадиционного оборудования, направленного на улучшение психо-физического состояния детей.

В соответствии с проблемой и гипотезой исследования были поставлены следующие задачи:

1. Разработать проектную документацию по «Тропе здоровья»: план-схему тропы, перечень оборудования, смету.
2. Организовать практическую деятельность по созданию Тропы: подготовить ящики и наполнители.
3. Разработать план мероприятий на летний каникулярный период.
4. Привлечь администрацию, педагогов и общественность для участия в проекте: материального обеспечения, организации работ по оборудованию тропы.

*Ожидаемые результаты.*

1. Изготовление «Тропы здоровья».

2. Проведение мероприятий по плану.
3. Приобщение детей к здоровому образу жизни.
4. Улучшение координации движений, профилактика плоскостопия.
5. Выпуск буклетов для детей.
6. Методические рекомендации для педагогов по использованию объектов тропы в работе с детьми.

*Подготовительный этап проекта.*

1. Создание творческой группы.
2. Разработка плана-схемы «Тропы здоровья» с основанием.
3. Подбор необходимых материалов.
4. Выбор оборудования с учетом назначения каждого атрибута.
5. Разработка технологии использования тропы.

*Основной этап проекта.*

1. Совместное изготовление «Тропы здоровья».
2. Составление конспектов занятий и итогового праздника.
3. Проведение мероприятий по плану.

*Заключительный этап проекта.*

1. Итоговый праздник.
2. Презентация Тропы детьми для учащихся начальных классов.
3. Выпуск буклетов для детей.
4. Методические рекомендации для педагогов по использованию объектов тропы в работе с детьми.

В ходе совместной работы по реализации проекта у детей расширяются знания об ценностном отношении к своему здоровью, о единстве и взаимовлиянии различных видов здоровья человека: физического, психического (душевного), социального (здоровья семьи и школьного коллектива); элементарные представления о влиянии нравственности человека на состояние его здоровья и здоровья окружающих его людей, окружающем мире. Развиваются общие способности – познавательные, коммуникативные. Дети приобретают необходимые социальные навыки – становятся внимательными друг к другу, начинают руководствоваться не столько собственными мотивами, сколько установленными нормами.

*Кузнецова И.В.,  
учитель-дефектолог (тифлопедагог)  
МАОУ «Школа №7 для обучающихся с ОВЗ»,  
г. Березники, [ivk\\_ber@mail.ru](mailto:ivk_ber@mail.ru)*

## **СОЗДАНИЕ ОФТАЛЬМОЭРГОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

**Аннотация.** Данная статья адресована педагогам, работающим с детьми с нарушением зрения. В статье рассмотрены основные нарушения зрительных функций у обучающихся, рассадка детей в классе с учетом зрительного диагноза. Представлены

требования к иллюстративному и текстовому материалу для фронтальной и индивидуальной работы.

**Ключевые слова:** слепой, слабовидящий, миопия, гиперметропия, астигматизм, амблиопия, косоглазие, окклюдер.

Известно, что до 90% информации из внешнего мира человек получает с помощью глаз. Иван Михайлович Сеченов подсчитал, что глаза дают человеку до тысячи ощущений в минуту. Глаза – это часть мозга, вынесенная на периферию, важнейшая часть сетчатка – является сложнейшим анализатором, соприкасающимся с внешним миром. Именно в сетчатке происходит переработка, трансформация внешней световой энергии в нервные импульсы, поступающие в мозг, где и возникают зрительные ощущения.

Картинки, попадающие на сетчатку 2 глаз, несколько различаются. В головном мозге есть специальные клетки-нейроны, совмещающие воедино образы, поступающие от правого и левого глаза [1]. Таким образом, мы получаем визуальную информацию о предмете. Выделяют следующие типы детей с нарушением зрения – это слепые дети с остротой зрения в пределах 0,00-0,04 диоптрии. Среди них есть и тотально слепые (абсолютная слепота) и частично слепые (светоощущение или форменное зрение). Слабовидящие дети – это дети с остротой зрения в пределах 0,05-0,4 на лучше видящем глазу в условиях оптической коррекции. Слабовидение связано с нарушением функционирования зрительной системы вследствие ее поражения.

Рассмотрим основные нарушения зрительных функций у обучающихся.

1. *Нарушение функции остроты зрения.* Встречается при гиперметропии (дальнозоркость) – изображение формируется позади сетчатки. Миопия (близорукость) – изображение формируется перед сетчаткой. Астигматизм (искривление роговицы, хрусталика или роговицы и хрусталика) - световые лучи фокусируются не в одной точке на сетчатке, а в нескольких. К этой группе относится и амблиопия - ослабление остроты зрения, происходящее без видимой анатомической причины. Нарушение функции остроты зрения снижает разрешающую способность глаза, скорость восприятия, что затрудняет узнавание предметов.

2. *Нарушения функции цветоразличения* обуславливает возникновение трудностей восприятия, невозможность различения одного из трех цветов (красного, зеленого, синего) при дихромазии или приводит к смешению зеленого и красного цветов при дальтонизме. При монохромазии отмечается полное отсутствие цветового зрения.

3. *Наличие нарушений функции поля зрения* затрудняет целостность, одновременность, динамичность восприятия, что приводит к возникновению трудностей в пространственной ориентировке.

4. *Нарушение бинокулярного характера зрения*, приводящее к снижению способности видеть двумя глазами одновременно и воспринимать рассматриваемый объект как единое целое, искажает пространственное, стереоскопическое восприятие окружающего мира. Встречается при косоглазии.

5. *Нарушение глазодвигательных функций* характеризуется отклонением одного из глаз от общей точки фиксации, приводит к возникновению косоглазия. При наличии нарушений глазодвигательных функций в виде нистагма, характеризующегося наличием

непроизвольных колебательных движений глазных яблок, отмечается нечеткость восприятия.

Под влиянием различных причин могут иметь место нарушения как одной, так и нескольких зрительных функций. Нарушение зрительных функций значительно затрудняет формирование точных, целостных, полных чувственных образов окружающего, снижает возможности ориентировки, как в микро, так и макропространстве, осложняет процесс зрительного восприятия, обуславливает возникновение трудностей в процессе обучения.

Обучая детей с нарушением зрения необходимо создать офтальмоэргономические условия, предполагающие приспособление условий обучения к возможностям зрительной системы обучающегося, исключение отрицательного воздействия на органы зрения. Поэтому важно правильно рассадить детей в классе с учетом офтальмологического диагноза. Ученика с нарушением зрения рекомендуется садить за 1, 2 или 3 парту в зависимости от нарушенных функций. Дети с гиперметропией, с сходящимся косоглазием могут сидеть и дальше в зависимости от остроты зрения, очковой коррекции.

Остановимся более подробно на диагнозе косоглазие. При косоглазии без амблиопии следует сидеть в среднем ряду за партой в соответствии с видом косоглазия, так при сходящемся косоглазии настолько далеко от доски, насколько позволяет острота зрения. При расходящемся косоглазии как можно ближе к доске, несмотря на остроту зрения. Некосящий глаз должен быть направлен прямо на доску. При косоглазии с амблиопией следует сидеть в среднем ряду на первой парте. Для устранения косоглазия или амблиопии используется офтальмологическая повязка – окклюдер. Ученик стоит у доски со стороны открытого глаза. Если окклюзия левого глаза, то ребенок сидит справа от педагога. Если окклюзия правого глаза, то слева. Детям с диагнозом астигматизм показан для рассаживания средний ряд, парта зависит от остроты зрения. При светобоязни, а это явление наблюдается при альбинизме, катаракте, дистрофии сетчатки, глаукоме показано рассаживание дальше от окон, использование жалюзи для защиты от прямых солнечных лучей.

При атрофии зрительного нерва, близорукости требуется больше света при зрительной работе. Этим детям нужна парта у окна. Важную роль в обучении детей с нарушением зрения отводится наглядности. Изобразительная наглядность, выпускаемая промышленностью для детей с остротой зрения в пределах нормы, как правило, не отвечает требованиям, предъявляемым к материалам для детей, имеющих патологию зрения. В этом случае изобразительную наглядность необходимо адаптировать или разработать с учетом ряда правил.

–Иллюстративный материал должен быть максимально приближен к реальности, иметь четкую форму, цвет, соразмерное соотношение.

–При изготовлении наглядных пособий для детей с нарушением зрения используются преимущественно красный, желтый, оранжевый и зеленый цвета.

–Выделение контуром, разными линиями, штрихами, цветом главного в изображении (если на рисунке белый медведь изображен на фоне белого снега, то детям трудно его различить. Следует обвести изображение белого медведя черной гуашью или фломастером).

–Уменьшение количества второстепенных деталей.

–Усиление цветового контраста изображения

–В многоплановых сюжетных изображениях - выделение переднего, среднего и заднего планов.

–Предметы берутся крупные, яркие по цвету, точные по форме и деталям.

–Размещать объекты на доске нужно так, чтобы они не сливались в единую линию, пятно, а хорошо выделялись по отдельности.

–Весь демонстрационный материал должен соответствовать естественным размерам, т.е. машина должна быть меньше дома, помидор меньше капусты.

–Следует избегать изобразительной наглядности темно-синего, темно-фиолетового, темно-зеленого цвета, так как они хуже всего воспринимаются детьми со зрительной патологией.

– Нельзя использовать пособия с блестящей поверхностью: глянцевый картон, глянцевое ламинирование, под стеклом.

– Наиболее благоприятен показ предмета на черном, белом фоне, либо на зеленом – успокаивающем; коричневом - спокойном, контрастном; оранжевом –стимулирующем.

–Дети с нарушением зрения лучше воспринимают изображения в цветовом исполнении, чем черно-белые силуэтные и контурные. Следует чаще использовать указки, обводя контур или часть предмета.

Для изготовления раздаточного дидактического материала важно учитывать рекомендации к тексту [2].

1. Буквы без насечек.

2. Рекомендуются типы шрифтов: Areal Black, Calibri, Franklin, Tahoma.

3. Размер шрифта от 14 до 20 (в зависимости от остроты зрения и характера заболевания).

4. Выделение цветом с учетом особенностей цветовосприятия учащихся, обводка контуров букв красного цвета.

5. Контрастный фон

6. Выравнивание по ширине.

7. Использование красной строки.

8. «Интервал» «перед», «после» 0 либо 6.

9. Междустрочный интервал =1,15-1,5.

10. Автоматическая расстановка переносов.

11. Списки маркированные, нумерованные (авто).

12. На карточке обязательно наличие задания, выделение заголовка полужирным шрифтом. Материал, используемый в качестве раздаточного, должен быть оптимальных размеров: 10x10, 20x30.

Состояние зрительных функций у слабовидящих обучающихся чрезвычайно неустойчивое и во многом зависит от условий, в которых осуществляется учебно-познавательная деятельность: в неблагоприятных условиях состояние зрительных функций может существенно снижаться. Поэтому учителю необходимо соблюдать режим зрительных нагрузок, режим освещения, систематически проводить гимнастику для глаз, следить за правильной позой обучающихся на уроке.

### **Библиографический список**

1. Демирчоглян Г.Г., Демирчоглян А.Г. Улучшаем зрение. – М., 2003. – 48 с.
2. Кузина Н.Ю. Тифлопедагогические требования к дидактическому материалу. Карточки для слабовидящих. – Режим доступа: <https://frc-blind.ru/naglyadnost>

*Левченко Е.С., бакалавр,  
Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры дошкольной дефектологии Ромусик М.Н.  
Московский педагогический государственный университет, г. Москва,  
[es\\_levchenko@student.mpgu.edu](mailto:es_levchenko@student.mpgu.edu)*

## **ВЛИЯНИЕ ОТНОШЕНИЯ ОБЩЕСТВА НА ПРОЦЕСС СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ**

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются проблемы интеграции детей с ограниченными возможностями в общество. В частности определены достоинства и недостатки однородных и разнородных групп, трудности, с которыми сталкивается ребенок с нарушениями развития в процессе включения в коллектив. Помимо этого, в статье обозначены причины социального негативизма по отношению к лицам с особенностями развития и меры для его преодоления.

**Ключевые слова:** социальная интеграция, дети с ограниченными возможностями, социальная политика, образовательная система.

На данный момент проблема отторжения, непризнания социальной средой человека с особенностями развития является наиболее значимой и актуальной. В настоящее время суть процесса социальной интеграции состоит в том, чтобы научить ребенка с ограниченными возможностями здоровья нивелировать свои недостатки, скрывать свое отличие от других, научить как можно меньше выделяться в социуме. Тем не менее к окружающему таких детей обществу не предъявляется никаких встречных требований. Образовательная система не ставит задачу научить общество быть более понимающими и снисходительными к тем, кто не может соответствовать социальным нормам в силу своих индивидуальных особенностей.

Отношение общества к лицам с ограниченными возможностями определяется уровнем нравственного, интеллектуального, экономического, политического, религиозного развития общества, а также состоянием просвещения, культуры и науки, здравоохранения в стране. Динамика и ход социокультурного и политико-экономического развития России, в значительной степени обусловили те негативные социальные установки, которые существуют на данный момент к лицам с ОВЗ [2].

Специфика формирования личности ребенка с отклонениями в развитии, по мнению многих авторов, определена не только индивидуальными особенностями, но и всей совокупностью системы отношений в обществе, а именно тех представлений, которые формируются о ребенке с ограниченными возможностями в социальной среде. Результаты опросов и исследований говорят о том, что в настоящее время в российском социуме господствует достаточно устойчивый негативный стереотип убеждений о людях с особенностями развития. Это обычно отражается в представлениях об лицах с недостатками

в развитии как о беспомощных, несчастных, ни на что не способных людях. И для большинства таких людей трудность составляет не сама особенностей развития, а искаженное восприятие их личности со стороны окружающих.

Несмотря на то, что проблема социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями привлекает внимание большого количества специалистов, в большинстве случаев этот вопрос, хоть и решается средствами образования, искусства, физической культуры, но рассматривается односторонне – через воздействие на самого человека с особенностями развития. Противоположная же сторона проблемы, а именно отношение окружающих к детям с ограниченными возможностями, не получает должного внимания специалистов. На настоящий момент не существует специальных программ по формированию установки на адекватное восприятие лиц с нарушениями в развитии у различных категорий общества.

Изменение отношения к любому элементу системы, его принятие – длительный, многоступенчатый процесс воспитания всего населения. Формирование нового мировоззрения, основой которого станет убежденность в том, что люди с особенностями развития не приспособливаются к условиям и правилам общества, а включаются в его жизнь на своих собственных условиях, которые социум понимает и учитывает.

За рубежом понятие «интеграция» начинает заменяться понятием «включение», на эту перемену повлияло распространение Декларации ЮНЕСКО о мерах в социальной политике, способствующих «включающему» образованию (Испания, Саламаска, 1994). Те, кто продвигает новое понятие, предполагающее иную систему действий, говорят о том, что физического присутствия в коллективе недостаточно для того, чтобы считать человека с особенностями принятым, полноценно участвующим в общественной жизни. Механическое объединение детей с нормативным и отличающимся ходом развития не обеспечивает истинную «интеграцию» вторых в общность [2].

Вопрос интеграции детей с особенностями развития на протяжении многих лет является дискуссионным, а процесс включения таких детей в коллектив обычных школ порождает много психологических проблем. Не утихает полемика о достоинствах однородных и гетерогенных коллективов (классов, групп).

Защитники гомогенной структуры коллектива говорят о том, что неоднородность группы наносит ущерб нормально развивающимся детям, забирая у них возможность обучаться более интенсивно; дети с особенностями зачастую оказываются в несправедливых условиях, недополучают должной помощи; в трудном положении оказываются учителя, вынужденные выбирать кого обделить временем и вниманием.

Сторона, поддерживающая существование варианта неоднородного коллектива, руководствуется в основном гуманистическими представлениями и призывает обратить внимание на то, что всем детям необходимо научиться доброжелательно общаться с любыми людьми, в том числе и со сверстниками с особенностями; важно нивелировать несправедливость по отношению к детям, в чем-то отличающимся от других, но безосновательно помещенным в изоляцию, тогда как они могли добиться лучших результатов под стимулирующим воздействием окружения [1].

В сложившейся ситуации более значимыми аргументами обладает сторона, выступающая за однородный коллектив. Действительно, интегрированное обучение не подходит части детей с особенностями, может послужить причиной оттока здоровых

учащихся, во многих учебных заведениях отсутствуют методическое обеспечение и специальное оборудование, к интеграции не готовы специалисты детских садов и школ, есть риск возникновения психологического дискомфорта у здоровых детей и детей с ограниченными возможностями.

Между тем, интегрированное обучение дает многое как детям с нарушениями в развитии, так и здоровым школьникам. Интеграция обеспечивает формирование у нормально развивающихся детей демократичности и терпимости к физическим и психическим недостаткам одноклассников, стремления к сотрудничеству и взаимопомощи. У детей с особенностями социальная интеграция формирует положительное отношение к своим здоровым сверстникам, обеспечивает более полноценное раскрытие потенциала развития и усвоение социальных норм.

Как мы выяснили, успешность процесса интеграции детей с нарушениями развития напрямую зависит от системы отношений к таким детям со стороны окружающих и, прежде всего, в той образовательной среде, в которую ребенок включается. Исходя из анализа малочисленных работ по проблемам социальной интеграции, можно получить данные о том, что не только в обществе в целом, но и в сфере образования, педагоги даже со специальным педагогическим, дефектологическим, психологическим и медицинским образованием отрицательно относятся к интеграции детей с отклонениями, особенно психическими и тяжелыми двигательными в массовые учебные заведения.

Проблемой исследования взаимоотношений детей с особенностями развития и здоровых детей за рубежом занимаются уже более сорока лет, и по результатам этих исследований установлено, что отношение нормативно развивающихся детей к детям с ограниченными возможностями характеризуется как неблагоприятное вежливое нерасположение, но между тем не исключающее чувство сострадания. Такая позиция имеет характер доминирования - подчинения, когда здоровые люди получают власть над теми, у кого есть определенные отличия в развитии. Иногда отмечается противоречивый характер отношений здоровых к детям с особенностями, в котором видятся скрытые задатки для улучшения социальной интеграции вторых, проявляющийся совершенно противоположно: с одной стороны отвержение и враждебность, с другой - симпатия и сострадание.

Наиболее весомой причиной негативизма детей к совместному обучению считается вынужденная интеграция без достаточной подготовки как интегрируемого лица, так и принимающей общности. Именно поэтому интеграция должна начинаться в специальном классе, где ученик с ограниченными возможностями здоровья постепенно начинает осуществлять контакт с обычными детьми в учебной и внеучебной деятельности. После чего процесс социальной интеграции должен происходить в массовом общеобразовательном классе, где ребенок с нарушением развития, в конце концов, будет находиться все время вместе с обычными учениками. Именно в этом случае интегрированное обучение может быть эффективным для тех детей с отклонениями в развитии, уровень психофизического развития которых соответствует возрасту или близок к нему. Максимальное включение таких детей в обычные школьные классы не только способствует их социальной адаптации, но и «оздоравливает» эмоциональную сферу их нормативно развивающихся сверстников [3].

Принятие учителями и здоровыми сверстниками ребенка с отклонениями в развитии, понимание и положительное отношение к нему оказывает благоприятное влияние на все сферы его развитие, а именно на эмоциональный и социальный аспект. Руководствуясь этим



можно заключить, что коррекция системы отношений учителей, родителей, здоровых детей к имеющим трудности в обучении детям является исключительной важной частью их интеграции в условия массового учебного заведения.

Сложившаяся ситуация указывает на необходимость социально -психологического просвещения всех категорий граждан, а также на важность проведения специального обучения педагогического коллектива массовых учебных заведений, обучения здоровых детей, их родителей, ориентированного на коррекцию у всех участников учебно-воспитательного процесса отрицательных социальных установок по отношению к детям с особенностями.

С точки зрения возрастной психологии для становления ценностных ориентаций личности младший школьный возраст является самым благоприятным, поэтому роль воспитательных учреждений, способных организовать систематическую работу, обеспечивающую формирование у детей с нормативным развитием готовность признания лиц с ограниченными возможностями равноправными членами социума. При этом необходимо обеспечить следующие условия относительно программы интеграции. Данная программа должна основываться на неформальной ситуации общения и включать непосредственные контакты между здоровыми детьми и детьми с ограниченными возможностями, а также обеспечивать учебную деятельность, в том числе внеурочную, детей массовых и специальных учебных учреждений.

На настоящий момент для развития этой формы обучения в России необходимы внесение изменений в законодательный статус интегрированного ребенка и образовательного учреждения, принимающего его, дополнение учреждениями функциями оказания коррекционной помощи нуждающимся в ней детям, внесение коррективов в материально-техническое обеспечение общеобразовательных учреждений для усовершенствования условий для воспитания и обучения лиц с ограниченными возможностями, проведение работы, направленной на подготовку к принятию человека с особенностями развития в коллектив.

Таким образом, одним из основных условий социальной интеграции детей с особенностями в развитии является коррекция отношения участников процесса интеграции друг к другу. Взаимопонимание, взаимоуважение и взаимодействие — три составляющих успеха интеграции массовой и специальной школ при обучении и воспитании учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

#### ***Библиографический список***

1. Горшков М.К. Российское общество в условиях трансформации: мифы и реальность. – М.: РОССПЭН, 2010. С. 117-162
2. Зайцев Д.В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России. – Саратов: Научная книга, 2003. С. 261-286.
3. Лошакова И.И., Ярская – Смирнова Е.Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов // Социально-психологические проблемы образования детей с отклонениями в развитии. – Саратов: Изд-во В.П. Латанов, 2017. – С. 64–81.

Лях М.А.,  
учитель начальных классов МБОУ «Школа для детей с ограниченными  
возможностями здоровья» г. Лысьвы, [Mashenka19900406@mail.ru](mailto:Mashenka19900406@mail.ru)

## ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

**Аннотация.** Данная статья раскрывает особенности обучения и развития детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), содержит описание направлений работы, коррекционно-развивающих методик, а также констатирует результаты работы с детьми.

**Ключевые слова:** тяжёлые и множественные нарушения развития – ТМНР, Федеральный государственный образовательный стандарт – ФГОС, специальная индивидуальная программа развития – СИПР, психолого-медицинская педагогическая комиссия – ПМПК, пиктограммы, манкотерапия, коммуникативный альбом.

В МБОУ «Школа для детей с ограниченными возможностями здоровья» г. Лысьвы обучаются дети с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

С момента внедрения ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) отмечается увеличение числа школьников, которым рекомендовано обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития (далее – ТМНР), что подтверждают статистические данные (см.таблица 1).

Таблица 1

Учебный год	Количество детей с ТМНР	% детей с ТМНР от общего количество детей умственной отсталостью
2016-2017	2	1
2017-2018	4	2
2018-2019	8	4
2019-2020	11	5
2020-2021	14	6
2021-2022	19	8

Таким образом, в 2021-2022 учебном году в школе число детей с ТМНР увеличилось до 19, что составляет 8% от общего числа обучающихся с умственной отсталостью.

В классе-комплекте, где я работаю учителем, обучается 7 детей с ТМНР (88 % от списочного состава детей класса). Около 70% детей обучаются по справке врачебной комиссии индивидуально на дому. Часть детей обучается в условиях класса в сопровождении тьютора, либо ассистента (родителя).

Всё это подтверждает актуальность проблемы обучения детей с ТМНР, ориентирует педагогов-практиков осуществлять поиск эффективных методов и приёмов с учётом особенностей и потребностей обучающихся с ТМНР.

Каковы же особенности детей с ТМНР?

Дети с ТМНР – полиморфная группа с комплексными нарушениями (интеллектуальными, сенсорными, двигательными, речевыми, эмоциональными).

Все обучающиеся имеют интеллектуальные нарушения – тяжелую или умеренную умственную отсталость. В связи с этим прослеживается тотальное недоразвитие психических функций разной степени тяжести, прежде всего: восприятия, мышления, внимания, памяти и др. Дети затрудняются, либо вовсе не способны воспринимать, анализировать, запоминать визуальную, аудиальную, тактильную информацию.

Обучающиеся с ТМНР имеют нарушение опорно-двигательного аппарата. Это проявляется как в легкой форме - дети имеют возможность самостоятельно ходить, ползать, так и до самых тяжелых форм, при которых дети не в силах даже сидеть, переворачиваться, а также удерживать предметы в руках.

У детей с ТМНР эмоциональная сфера не только недоразвита, но и проявляется специфическими особенностями (непереносимость раздражителей – ребенок болезненно реагирует на звуки окружающей действительности – пугается, вздрагивает, либо, наоборот, наблюдается запредельное торможение – ребёнок реагирует на сенсорные раздражители крайне слабо).

Прослеживается системное недоразвитие речи средней/тяжелой степени. Преобладает анартрия (отсутствие речи). У некоторых детей выявлена дизартрия. Также частыми являются нарушения зрения, слуха, проявляющиеся в разных степенях тяжести. Наблюдается аутоподобное поведение.

Данные тяжелые сочетанные нарушения делают детей значительно, либо полностью зависимыми от помощи окружающих их людей в передвижении, самообслуживании, предметной деятельности, коммуникации. Бесспорно, работа с данной категорией детей является самой трудоёмкой и эмоционально затратной.

Педагог-практик сталкивается с рядом трудностей: Как выстраивать образовательный процесс? Каким должно быть содержание работы? Какие методы и приёмы следует использовать? Что считать результатом работы с детьми с ТМНР?

Имея достаточный стаж работы с детьми с особыми образовательными потребностями, опираясь на ФГОС, существующий педагогический опыт, считаю важным выстраивать педагогическую деятельность с обучающимися с ТМНР по следующему алгоритму: 1) изучение особенностей ребёнка; 2) разработка СИПР; 3) работа с ребёнком; 4) анализ результатов.

Приступая к работе, в первую очередь необходимо тщательно изучить главный документ обучающегося – заключение ПМПК. Это формирует представление об особых образовательных потребностях ребёнка, его потенциальных возможностях, помогает спланировать индивидуальный образовательный маршрут.

Далее на основании заключений и рекомендаций специалистов ПМПК составляется Специальная индивидуальная программа развития (СИПР), реализуемая в течение учебного года. Разработка СИПР осуществляется по методическим рекомендациям специалистов Центра лечебной педагогики и дифференцированного обучения Псковской области. Индивидуальный учебный план формируется исходя из возможностей ребёнка, рекомендаций ПМПК. Значительная часть учебной нагрузки отводится на коррекционные занятия (сенсорное развитие, предметно-практические действия, альтернативная коммуникация, двигательное развитие). Отбор содержания учебных предметов и коррекционных курсов

осуществляется на основе примерных рабочих программ по учебным предметам и коррекционным курсам образования обучающихся с умственной отсталостью, вариант 2. Варьируется объём и степень сложности материала с учётом особенностей ребёнка.

Затем начинается непосредственно коррекционно-развивающая работа с учётом ведущих образовательных потребностей детей с ТМНР: осознание собственной личности, осознание личности окружающих людей, осознание окружающего предметного мира и социального мира. Реализуются основные направления коррекционно-развивающей работы: физическое развитие; развитие коммуникации, речи и альтернативной коммуникации; развитие умений по самообслуживанию, бытовых и трудовых умений; развитие игровой и продуктивной видов деятельности; сенсорное развитие; эмоциональное развитие. Указанные направления коррекционно-развивающей работы обеспечивают формирование основных жизненных умений.

Следует отметить, что на занятиях формируются умения компенсаторного характера, позволяющие задействовать иные обходные пути в формировании коммуникативных умений, предметно-практических действий, возможной оптимальной для конкретного ребенка социализации.

Немаловажным является установление эмоционального контакта с учеником, формирование у него мотивации к взаимодействию. Ребенок чувствует, как к нему относится взрослый. Хорошее настроение, обращение по имени, стимулирующие приёмы – залог успеха.

Ведущими видами деятельности являются предметно-практическая, игровая. Основными методами и приемами выступают игра, манипуляция с предметами, упражнение. Используются различные наглядные пособия и материалы, преимущественно объёмные, натуральные, чтобы у ребёнка формировалось представление о свойствах предметов окружающего мира. Применяются массажные мячики, пособия с липучками, застежками, молниями, пуговицами, шнурками и т.д.

Также на каждом уроке используются речедвигательные упражнения с проговариванием стихов, потешек, с пропеванием и прослушиванием доступных детских сказок и песенок. Неговорящие дети слушают учителя или говорящих детей, выполняют доступные движения.

Для повышения эффективности работы применяются в системе коррекционно-развивающие методики: пиктограммы, манкотерапия, коммуникативный альбом.

Пиктограмма — черно-белая картинка, знак, отображающий важнейшие узнаваемые черты объекта, предметов, явлений на которые он указывает, чаще всего в схематическом виде. Пиктограммы могут использоваться как средство временного или постоянного общения ребенка, а также как средство развития и коррекции высших психических функций (памяти, внимания, мышления). Благодаря пиктограммам дети могут сообщить о своих потребностях («хочу пить», «хочу кушать», «хочу в туалет», «хочу поиграть» или отдохнуть). Пиктограммы используются на всех уроках в качестве наглядного материала, визуализации учебного материала. Последовательность действий на уроке или занятии также составляется с помощью картинок пиктограмм.

Методика манкотерапии предполагает коррекционную работу с помощью манки. Идея использования манной крупы появилась на основе песочной психотерапии. Манку можно заменить специальным песком. Манкотерапия используется на всех уроках и

коррекционных занятиях. Исходя из своих возможностей дети находят спрятанные мелкие предметы в манке, рисуют узоры, цифры и буквы, пересыпают манку в различные ёмкости и т.д. Данная методика способствует нормализации эмоционального состояния, развитию мелкой моторики, формированию зрительного и пространственного восприятия, активизации познавательных процессов.

В работе с детьми с ТМНР целесообразным является использование коммуникативного альбома как отдельного коррекционного метода. Данная методика представляет собой вклеивание картинок, схем и пиктограмм в обычный альбом для рисования в процессе урока или занятия. Картинки должны быть яркими, реалистичными, знакомыми ребенку, соответствовать теме урока. Работа с коммуникативным альбомом компенсирует отсутствие учебных пособий для детей с ТМНР, помогает формировать и закреплять элементарные представления о предметах и явлениях окружающего мира, позволяет развивать высшие психические функции ребёнка.

Данные методики в совокупности, либо самостоятельно способствуют формированию мотивации, нормализации эмоционального состояния ребенка, помогают ему маленькими шагами приближаться в конечном итоге к положительной динамике в развитии. Однако необходимо помнить, что дети имеют разные возможности, поэтому подбор эффективной коррекционно-развивающей методики является строго индивидуальным для конкретного ребенка.

Необходимым аспектом успешной работы учителя является взаимодействие с родителями. Самым важным считаю оказание эмоционально-психологической поддержки родителям, воспитывающим детей с ТМНР. Задача педагога – переформулировать проблему в задачу и начать действовать совместными усилиями. Подобная поддержка помогает родителям преодолеть тревоги, страхи, сомнения, настраивает их на тесный эмоционально-положительный контакт с ребенком. Организуются групповые и индивидуальные тематические консультации, совместные досуговые мероприятия.

Таким образом, знание и учёт особенностей детей, их особых образовательных потребностей, разработка и реализация СИПР, создание комфортных условий обучения, использование коррекционно-развивающих методик, сотрудничество с родителями позволяет достигать положительных результатов в развитии детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

По итогам аттестационного периода заполняется мониторинг достижений обучающихся по изучаемым предметам. Система оценивания состоит из 4-балльной шкалы и отображает возможности ребенка при выполнении заданий:

Самостоятельно – 4 балла.

По инструкции (вербальной или невербальной) – 3 балла.

По образцу – 2 балла.

С частичной физической помощью – 1 балл.

Не выполняет – 0 баллов.

Динамика в обучении высчитывается из суммарного количества баллов по всем предметам и отображается в процентном соотношении.

На основании мониторинга положительная динамика отмечается у 14 %, незначительная положительная динамика – у 57%, крайне незначительная динамика – у 29 % детей с ТМНР. Такие результаты являются весьма объективными, учитывая сложность

выстраивания работы с детьми с ТМНР.

Не стоит бояться таких скромных результатов. Ведь для ребёнка с ТМНР незначительная динамика – это значительный шаг в развитии, в познании самого себя и окружающего мира. Педагогам, столкнувшимся с трудностями, не следует опускать руки. Оценив ситуацию, нужно пробовать, искать решения и верить в то, что всё делается во благо ребёнка. Терпение – ключ к успеху.

*Маракулина Г.А.,  
учитель начальных классов, заведующий филиала  
МБОУ «Березовская СОШ №2» Сосновская ООШ,  
с. Сосновка, Березовский район,  
[g.markulina@yandex.ru](mailto:g.markulina@yandex.ru)*

### **СЕМЕЙНЫЙ КЛУБ РОДИТЕЛЕЙ КАК СПОСОБ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ, НАПРАВЛЕННЫЙ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ И РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** Организация семейного клуба в сельском детском саду как способ эффективного взаимодействия участников образовательного процесса, направленного на развитие и социализацию детей.

**Ключевые слова:** родительский клуб, родители, дети, педагоги, взаимодействие, консультирование, воспитательно-образовательная работа, психолого-педагогическая помощь, средства и методы воспитания и развития

Дошкольное детство — значимый период в личностном становлении ребенка, его уровня воспитания и развития. Это время, когда формируются навыки социального взаимодействия, развиваются психические процессы, закладываются основы физического и психического здоровья. Эффективность данного периода обеспечивается ранним началом воспитательно-образовательной работы с ребенком, выбором методов и приемов деятельности в соответствии с возрастом и уровнем развития, с опорой на способности, оказанием своевременной педагогической помощи и поддержки семье и ребенку. Концепцией модернизации российского образования и федеральным образовательным стандартом определены основные направления современной образовательной политики: обеспечение доступности, эффективности и качества образования, личностного развития ребенка. Приходится констатировать, что существует проблемы дошкольного развития детей в сельской местности: увеличивается количество детей, не готовых к школьному образованию, имеющих отклонения физического и психического развития. Обусловлено это тем, что детский сад посещают не все дети территории, в детском саду работает разновозрастная группа, что существенно влияет на качество образовательного процесса, в частности, индивидуализацию образования и развития, у дошкольников много пропусков посещения детского сада по болезни, на территории отсутствует система дополнительного образования для детей дошкольного возраста. Существенным фактором низкого уровня

дошкольного воспитания является и то, что все больше родителей без постоянного места работы и с низким уровнем образования.

Одним из способов решения выявленной проблемы - был создан родительский клуб, как одна из форм оказания консультативной помощи семье ребёнка дошкольного возраста. Клуб организован для родителей детей посещающих дошкольное учреждение, так и для родителей детей, не посещающих детский сад. Некоторые родители с момента поступления детей в дошкольное учреждение переносят всю ответственность за воспитание и развитие ребенка на плечи педагогов, предъявляют необоснованные претензии, требования как по отношению к воспитателям группы, так и ко всему детскому саду в целом. Кроме того, родители оказываются недостаточно осведомленными в различных вопросах воспитания и развития ребенка. Во многих семьях и не подозревают о необходимости уже в раннем возрасте развивать и воспитывать малыша, поэтому относятся к этому без должного внимания, упускают сенситивные периоды сенсорного, речевого развития ребенка, не уделяют внимание привитию культурно-гигиенических и коммуникативных навыков, формированию привычек, недооценивают или переоценивают возможности ребенка, не знают об особенностях протекания возрастных кризисов, не умеют выстраивать эффективные стратегии собственного поведения в эти периоды. У родителей возникает масса вопросов, ответы на которые не всегда они могут получить из квалифицированных источников.

Деятельность клуба направлена на оказание образовательной, психолого-педагогической поддержке семьи в вопросах воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста, содействие повышению компетентности родителей в вопросах воспитания, развития и социализации детей.

В рамках деятельности клуба с родителями и детьми активно работают учителя начальных классов, педагог-психолог, учитель-логопед, воспитатели детского сада. Каждый педагог организует образовательно-просветительскую деятельность с родителями по одному из следующих направлений:

- Развитие речи.
- Развитие внимания и памяти.
- Развитие логического мышления и математического образования.
- Формирование коммуникативных умений.
- Интеллектуальное развитие.
- Развитие творческих способностей и мелкой моторики.
- Работа с книгой, формирование читательских умений.
- Здоровый образ жизни, спортивные игры.

Клуб собирает родителей 1 раз в месяц. Соблюдается принцип добровольности родителей в посещение клуба. Приглашение всех родителей проводится индивидуальными билетами-приглашениями или приглашениями - буклетами.

Содержание работы выстраивается по трем формам.

1. *Обучение родителей.* Образовательная деятельность с родителями проводится в группах по трем возрастным категориям:

- родители детей до 3 лет,
- родители детей 4-5 лет,

–родители детей 6 лет.

В условиях клуба через игры, беседы, лекции, тренинги и другие формы работы родители знакомятся с приемами и методами проведения воспитательно-развивающей деятельности с ребенком в домашних условиях. Занятия в группах рассчитаны на 30 мин у каждого специалиста, с дальнейшим переходом группы к другому специалисту. В один день работы клуба обучение-консультирование проводится не более, чем у трех специалистов. По необходимости дальше проводится индивидуальное консультирование по запросу родителей.

Каждый специалист организует работу группы родителей в соответствии с требованиями возраста детей данной группы, с задачами образовательной деятельности, которую организует каждый педагог.

2. *Консультационная работа* направлена на достижение глубокого, объективного понимания родителями проблем ребенка, его личностного становления, определение воспитательной стратегии в общении со своим ребенком и способов взаимодействия с ним. Родителям предлагаются разные формы консультативной помощи в групповом и индивидуальном режимах.

В работе клуба используются разнообразные методы и приемы активизации родителей: постановка проблем, предложение для обсуждения различных точек зрения, приведение примеров из литературных источников, опыта работы, анализ педагогических ситуаций, проведение тренингов, практических занятий и др. Обязательное завершение встречи — подведение итога, рефлексия. Педагог обеспечивает результативность и эффективность работы групп через разнообразные виды деятельности в рамках встреч.

*Третьей формой работы* являются мероприятия, в которых участвуют родители, дети и педагоги: осенний утренник, поход, праздник мам, праздник семьи, в гостях у сказки и другие.

Результатом участия родителей в работе клуба - практические умения, которые родители могут использовать в проведении воспитательно-развивающей деятельности ребенка дома, организации свободного времени ребенка с пользой для его развития, совместные игры.

*Мардамышина Д.В., магистрант*

*Научный руководитель: старший преподаватель кафедры  
специальной педагогики и психологии Овчинникова А.А.,*

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,  
г. Пермь, [dianamardamsina946@gmail.com](mailto:dianamardamsina946@gmail.com)*

## **ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ОБУЧЕНИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ**

Социальное взаимодействие – это система социально обусловленных индивидуальных и/или групповых действий, связанных взаимной причинной зависимостью, при которой



поведение одного из участников является одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных. Общение и совместная деятельность детей рассматриваются как формы взаимодействия, а взаимоотношения – как важная сторона взаимодействия (А.А.Леонтьев, В.Н.Мясищев и др.).

На современном этапе существуют отдельные публикации, методические рекомендации, посвященные вопросам развития эмоционального отношения к близким взрослым (Васильева Е.Н.), межличностных отношений со взрослыми и сверстниками (Галлямова Ю.С.), а также формирования сюжетно-ролевой игры у детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с задержкой психического развития (Слепович Е.С. и др.), но отсутствуют целостные методические разработки, раскрывающие содержательные и организационные аспекты формирования социального взаимодействия со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством сюжетно-ролевой игры.

Разработанное содержание коррекционно-педагогической работы опирается на требования к обучению игровой деятельности изучаемого контингента детей с ЗПР, представленными в Примерной адаптированной образовательной программе дошкольного образования детей с ЗПР (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию 7 декабря 2017 г. (протокол № 6/17).

Предполагается, что в рамках коррекционно-педагогической работы по формированию социального взаимодействия у детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет) с ЗПР посредством сюжетно-ролевой игры *будут реализованы две «Большие игры» (Самостоятельная игровая деятельность детей) (в январе и конце мая - июне)*, в рамках которых дети освоят опыт проигрывания максимального количества *игровых («социальных») ролей* в соответствии с возрастными и индивидуальными возможностями; приобретут умение осознанного выбора (выбор роли, игровых атрибутов, сложности игрового задания, количества и качества игровых (ролевых) взаимодействий в рамках выполнения задания, выбор сверстника для положительной (бонусной) оценки игрового взаимодействия).

Для эффективной организации «Большой игры-1» (январь), «Большой игры-2» (июнь) дети с задержкой психического развития должны освоить игровые действия и игровые роли.

–Сначала «внутреннего круга» – «Семья» (все дети в группе делятся по 3-4 человека, каждая подгруппа – это «Семья», одновременно могут отыгрывать несколько семей).

–Затем «внешнего круга» – «Социум» (тематика: Детский игровой центр, Пиццерия, Ателье, Железная дорога, Встреча с друзьями, Торгово-развлекательный центр, Кинотеатр, Автошкола).

Игровые действия и игровые роли осваиваются в виде *игровых заданий*, предъявляемых в графической форме каждому играющему ребенку до начала разворачивания игры. В игровом задании представлена последовательность игровых действий, которые должен отыграть ребенок, а также специфика доброжелательного взаимодействия с другими игровыми персонажами (*основной этап*).

Игровые роли (каждый ребенок в ходе сюжетно-ролевой игры реализует всю цепочку социальных ролей: *член семьи – представитель определенной профессии – потребитель услуг – хозяин, принимающий гостей /гость*): *родитель – ребенок* (мама/папа/дочь/сын) – *представитель определенной профессии* (ведущая роль в разворачиваемом сюжете) –

*потребитель услуг* (дополнительная роль: в разворачиваемом сюжете) - *хозяин, принимающий гостей/гость*.

Этапы реализации коррекционно-педагогической работы формированию социального взаимодействия у детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет) с ЗПР посредством сюжетно-ролевой игры

*I. Педагогическая разработка технологии реализации сюжетно-ролевой игры осуществляется дефектологом и воспитателем перед ее введением*, для этого необходимо: определить тему игры; наметить сюжет игры (основные события); определить роли (персонажей), ведущую роль, дополнительные роли; прописать ролевые действия (с использованием игровой атрибутики; изобразительные игровые действия) и ролевые реплики (диалоги); прописать содержание и технологию реализации уровней выполнения игровых заданий (простой уровень - «социально-нормативное» игровое взаимодействие с 1 игровым партнером, усложненный уровень – «социально-нормативное» (доброжелательное, вежливое, конструктивное, результативное) игровое взаимодействие с 2-3 игровыми партнерами); прописать игровые атрибуты (реальные предметы, их модели - игрушки, предметы-заместители; игрушки самоделки)

*II. Подготовительный этап* по включению в сюжетно-ролевую игру детей с *низким уровнем сформированности игровой деятельности*

С каждым нуждающимся в индивидуальной работе ребенком дефектолог отрабатывает цепочку игровых действий и игровые взаимоотношения с игровым партнером (сначала игровой партнер-взрослый (педагог), игровой партнер-кукла, игровой партнер – сверстник) ведущей роли и дополнительной роли в рамках каждой темы, сначала – это тематика «внутреннего круга», затем «внешнего круга».

*III. Обучающий этап* реализуется *воспитателем*, который организует совместную игровую деятельность педагога и детей; этап длится до тех пор, пока большинство детей осваивают дополнительные роли и ведущую роль в рамках каждой темы «Социума», только после этого переходят на основной этап.

*IV. Основной этап* (совместная деятельность воспитателя и детей) - введение надстраиваемых над сюжетно-ролевой игрой элементов - объяснение идеи выполнения игрового задания в графической форме, объяснение, чем отличаются уровни выполнения задания (воспитатель – диспетчер по выдаче игровых заданий); введение бонусной системы качества выполнения игрового задания; демонстрация выбора простого/усложненного уровня выполнения игрового задания, введение роли «наблюдателя» («администратор пиццерии», «контролер кинотеатра» и т.п.) - сначала это педагог, затем один из детей, демонстрация выбора предпочтений (при бонусной взаимооценке «социально-нормативного» игрового взаимодействия).

*V. Организация «Большой игры»* (самостоятельная деятельность детей, контролируемая дефектологом и воспитателем) включает несколько сюжетных линий, уже освоенных детьми в рамках тематик и игр «внешнего круга» – «Социум».

Способ развертывания «Большой игры»:

Линейно-последовательный («Большая игра-1», январь), когда последовательно друг за другом реализуются сюжеты игр сначала «внутреннего круга» -»Семья» (утро в семье), а затем «внешнего круга» – «Социум» (тематика: Железная дорога, Детский игровой центр, Ателье, Пиццерия (обед/ужин в кафе)).

Параллельно-вариативный («Большая игра -2» июнь), когда в рамках сюжетной линии (утро в семье, поездка на работу, работа на определенном месте, обеденный перерыв, вечерний досуг) реализуются параллельно несколько сюжетов и ребенок осуществляет выбор: где завтракать (в кругу семьи – «Семья» или в «Пиццерии»), как добраться до работы (на личном автомобиле / на электричке – «Железная дорога»), куда пойти в обеденный перерыв (одновременно и параллельно игры «Пиццерия», «Ателье», «Торгово-развлекательный центр», «Автошкола»), куда пойти вечером после работы (одновременно и параллельно игры «Кинотеатр», «Встреча с друзьями», «Торгово-развлекательный центр»).

*2 ступени: 1 ступень – вводно-ознакомительная (1-2 недели месяца), в рамках которой воспитатель знакомит со всеми компонентами «Большой игры», демонстрирует, объясняет их сущность и механизм; 2 ступень – собственно самостоятельная игровая деятельность детей (3-4 неделя месяца), в которой дети самостоятельно осуществляют выбор и реализацию всех компонентов «Большой игры».*

*Маркова М.В.,*

*воспитатель,*

*Симакова А.Ф.,*

*старший воспитатель*

*МБДОУ Д/С № 17 «Ромашка», г. Чайковский [mika.1970@mail.ru](mailto:mika.1970@mail.ru)*

## **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФОРМА СОТРУДНИЧЕСТВА ДОУ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ**

**Аннотация.** Цель статьи – представить педагогическому сообществу практический опыт работы дошкольного образовательного учреждения по взаимодействию с семьями воспитанников, имеющих патологию зрения. Одной из наиболее эффективных форм партнерства педагогов, родителей и детей является метод проектов, где родители являются активными участниками образовательного процесса. Совместная деятельность в таком формате позволяет развивать умственные способности дошкольников, учит преодолевать трудности, которые возникают в ходе деятельности, а главное умению общаться со сверстниками и взрослыми, повышает собственную самооценку, что немало важно для детей с нарушением зрения.

**Ключевые слова:** семья, проектная деятельность, метод проектов, дети дошкольного возраста с нарушением зрения.

Семья – это одна из величайших ценностей, созданных человечеством за всю историю его существования. Ни одна культурная общность, ни одна нация не обходится без семьи. Основные подходы к пониманию семьи и факторов семейного воспитания строятся на понимании структуры взаимоотношений в семьях и уровне педагогической культуры родителей в семье. Но современные семьи утратили многие старые традиции, отсутствие постоянного общения между детьми и родителями не обеспечивает должной адаптации к социуму.

В Законе РФ «Об образовании», в статье 18 говорится «Родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного, интеллектуального развития личности ребенка в раннем возрасте».

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования направлен на включение семьи в жизнь ребенка, т.е. создание условий для активного участия родителей (законных представителей) в образовательном процессе дошкольного учреждения. Признание приоритета семейного воспитания требует новых отношений семьи и дошкольного учреждения, а значит современных форм сотрудничества.

Семья и детский сад – это два важных этапа социализации детей. Здесь важен не принцип параллельности, а принцип взаимопроникновения двух социальных институтов. Они имеют свои особые функции и не могут заменить друг друга.

Дошкольное образовательное учреждение располагает профессиональными знаниями, чтобы помочь семье воспитывать, развивать ребенка. Привлечение родителей к участию в жизни детского сада позволяет объединить усилия для развития и воспитания детей и осуществлять взаимопомощь при решении возникающих проблем.

Основная цель всех форм и видов взаимодействия дошкольного учреждения с семьей - установление доверительных отношений между детьми, родителями и педагогами, воспитание потребности делиться друг с другом своими проблемами и совместно их решать.

Наш детский сад посещают дети с патологией зрения. В последние годы увеличилось число воспитанников с нарушением зрения с множественными сопутствующими заболеваниями, с проблемами психического и речевого развития.

Семья, где растет и воспитывается ребенок со зрительной патологией, требует особого внимания. Многие родители переживают, когда узнают, что у ребенка патология зрения. Нередко они начинают обвинять себя, не знают, что предпринять. Одним из самых отрицательных моментов в семейном воспитании ребенка, имеющего нарушение зрения, является ограничение его коммуникативных связей. Подчас, стесняясь того, что их ребенок не такой, как другие дети, родители никуда не ходят с ним, лишая тем самым общения со сверстниками, а также возможности получения информации об окружающем мире - это тормозит развитие ребенка, приводит к искажению его представлений об окружающем.

Большое количество семейных проблем в воспитании и развитии таких детей – это непонимание или незнание тех или иных вопросов в педагогическом, психологическом и медицинском аспектах. Наша задача – показать родителям уникальные возможности дошкольного детства для развития ребенка с особыми образовательными потребностями, научить смотреть на своего ребенка как на развивающуюся личность, так как каждый ребенок имеет право быть таким, каким он есть, развиваться в своем темпе.

Взаимодействие родителей и детского сада редко возникает сразу. Это длительный процесс. Опыт работы с дошкольниками с нарушением зрения позволил нам сделать следующий вывод – положительная динамика развития детей в воспитательно-образовательном процессе, их социализация невозможна без тесного сотрудничества с родителями воспитанников. Мы провели анкетирование среди родителей. Согласно полученным данным наиболее популярными являются: мероприятия с участием детей и родителей (72 %); родительские собрания (44 %); досуг (62 %). Негативное отношение родителей к дефекту ребёнка у 9 % семей.

Проанализировав пути взаимодействия педагогов дошкольного учреждения и семьи, мы выделили наиболее эффективные формы партнерских взаимоотношений с родителями: индивидуальные и подгрупповые консультации, практикумы специалистов (учителя-дефектолога, педагога-психолога, учителя-логопеда); круглые столы, мастер-классы, «Дни открытых дверей», открытые и совместные мероприятия вместе с детьми (квест-игры, творческие мастерские, мероприятия оздоровительного направления – «Парная гимнастика», «День здоровья», «Малые олимпийские игры», «Прогулка выходного дня») и другие.

Принимая участие в совместных мероприятиях, родители имеют возможность посмотреть на своего ребенка в коллективе сверстников, оценить его физические и коммуникативные умения. Для детей – это положительные эмоции, расширение социального опыта. Они начинают относиться к родителям как к источнику знаний, опыта.

Одной из наиболее эффективных форм партнерства педагогов, родителей и детей, на наш взгляд, стал метод проектов, где родители являются активными участниками образовательного процесса, а не сторонними наблюдателями.

Работа над проектом имеет большое значение для развития познавательных интересов ребенка. В его основе лежит развитие познавательных навыков детей, умений самостоятельно ориентироваться в информационном пространстве, развивать творческое мышление.

Совместная деятельность в таком формате позволяет развивать творческие начала и умственные способности дошкольников, а также способствует развитию целеустремленности, учит преодолевать трудности, которые возникают в ходе деятельности, а главное умению общаться со сверстниками и взрослыми, повышает собственную самооценку, что немало важно для детей с патологией зрения.

Реализация проектного метода в детском саду невозможна без участия в ней родителей. Вовлечение их в проектную деятельность имеет большую ценность:

– становясь активными участниками процесса обучения детей с нарушением зрения, мамы и папы чувствуют себя «хорошими родителями», поскольку вносят свой вклад в обучение и приобретают новые навыки общения со своими детьми;

– у родителей формируется положительная оценка результатов достижений своих детей и гордость за них;

– развивается понимание процесса обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями;

– возможность закрепления навыков и умений, получаемых в детском саду, с помощью игр дома;

У педагогов же появляется возможность увидеть: как родители мотивируют своих детей, как помогают им решать определенные задачи; возможность использования знаний и интересов родителей в процессе совместной деятельности с детьми.

Особенность реализации проектной деятельности заключается в формировании определенной деятельности всех участников проекта.

На первом этапе нам, как педагогам, необходимо побудить родителей к участию в проекте: здесь мы оформляем памятки, буклеты, информационные стенды по определенной теме. Проводим анкетирование или опросы, чтобы понять, а что могут предложить сами родители. Организуем практикумы для того чтобы привлечь их к созданию макетов,

коллекций, поделок, рисунков, плакатов, и т.д. Подводим к тому, чтобы они вместе с детьми находили информацию по теме проекта из различных источников (энциклопедии, интернет-ресурсы, познавательные телепередачи, посещение музеев, выставок).

На следующем этапе (основном) мы организуем: совместные викторины, семинары-практикумы, мастер-классы, литературные гостиные, музыкальные вечера, экскурсии и походы, выставки, конкурсы.

Заключительный этап каждого проекта – это презентация совместной деятельности через различные формы: фотовыставки, видеорепортажи, оформление книжек-самоделок, альбомов, лэпбуков.

Нами были разработаны и реализованы следующие проекты.

1. «Тропой Робинзона». Цель проекта: формирование здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения через совместные прогулки-походы с родителями.

2. «Безопасная дорога». Цель проекта: создание условий, направленных на формирование и развитие у детей с нарушением зрения необходимых навыков осознанного безопасного поведения на улице, привлечение родителей к совместной деятельности по воспитанию грамотного пешехода.

3. «Птицы на нашей кормушке». Цель проекта: закрепление представлений у детей с нарушением зрения о зимующих птицах, и их образе жизни, о связи с окружающей средой, роли человека в жизни птиц; привлечение внимания воспитанников и родителей к природоохранной деятельности.

4. «Сказка – ложь, да в ней намек...». Цель проекта: формирование интереса детей младшего дошкольного возраста с нарушением зрения к русским народным сказкам.

5. «Чайковский – город, известный миру». Цель проекта: воспитание у детей нравственно-патриотических чувств в процессе знакомства с родным городом.

6. «Красная книга Пермского края». Цель проекта: формирование начал экологической культуры у старших дошкольников, приобщение к истории родного края.

7. «Наши руки – не для скуки». Цель проекта: Развитие творческих способностей детей в процессе художественно-эстетической деятельности с использованием бросового материала, активное привлечение родителей к совместной деятельности.

Таким образом, мы считаем, что проектный метод является одним из наиболее эффективных методов в рамках сотрудничества с семьями воспитанников. Благодаря реализации проекта родители не только принимают активное участие в совместных мероприятиях, но и видят результат совместного труда, а это способствует эмоциональному сближению детей, родителей и педагогов в процессе совместной деятельности.

Установление доверительных отношений с родителями ведет к повышению психолого-педагогической компетентности родителей, созданию единого образовательного пространства для дошкольника в семье и детском саду. Родителям это необходимо, для того, чтобы научиться понимать ребенка.

*Мерзликина А.А., бакалавр,  
Назаркина Ю.В., бакалавр,  
Научный руководитель: канд. пед. наук, заведующий кафедрой  
олигофренопедагогики и специальной психологии Никандрова Т.С.  
Московский педагогический государственный университет, г. Москва,  
[anastesmerz@mail.ru](mailto:anastesmerz@mail.ru)*

## **РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ СЕНСОРНЫХ ИГР В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЫ**

**Аннотация.** Статья освещает проблему влияния сенсорных игр на развитие социальных навыков у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья и личный опыт использования сенсорных игр в инклюзивной группе детей.

**Ключевые слова:** сенсорные игры; социальные навыки; дети с нарушениями интеллектуального развития; дети с расстройствами аутистического спектра; дошкольный возраст.

Современная политика в сфере образования направлена на широкое распространение инклюзии. Инклюзивное образование, в свою очередь, подразумевает под собой не только нахождение детей в одной группе, но и развитие у них межличностных контактов и социальных навыков, включая навыки коммуникации и взаимодействия. Их формирование является важным для развития личности ребенка, его социализации и адаптации в обществе.

У детей с ограниченными возможностями здоровья наблюдаются трудности в овладении социальными навыками и установлении межличностных контактов, что обусловлено нарушениями эмоциональной сферы, узостью представлений об окружающем мире, отсутствием интереса к взаимодействию и общению, неспособностью самостоятельно осваивать социальные нормы [1].

Группой детей, особенно отличающихся социальным развитием от остальных, являются дети с расстройствами аутистического спектра. Их взаимодействие с остальными имеет особые специфические черты: трудность установления зрительного и тактильного контакта, отсутствие дифференцирования одушевленного и неодушевленного, нарушение социального интеллекта, нарушение поведения, нарушение коммуникации.

Коррекционная работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья должна проходить с учетом особых образовательных потребностей детей, вытекающих из их особенностей развития. Для формирования социальных навыков также необходимо использовать специальные методы и средства. К ним можно отнести использование различных наглядных пособий (карточки с изображениями или словами, видеоматериалы и презентации, электронные приложения), организацию игр, моделирование ситуаций.

В своей работе в качестве специального средства мы использовали сенсорные игры. Данный метод был выбран в связи с учетом ведущей деятельности дошкольников – игровой [1].

Сенсорные игры – это игры, в основе которых лежат действия с различными сенсорными материалами. В процессе таких игр ребенок получает насыщенные впечатления, разнообразный сенсорный опыт. Для своего исследования мы выбрали именно их, поскольку

данный метод способствует получению разнообразных ощущений, вызывающих положительные эмоции у детей, в связи с чем улучшается эмоциональный фон на занятии, дети становятся более открытыми к общению. Педагогу проще организовать условия для взаимодействия между детьми, так как они занимаются общим делом, работают с одним и тем же материалом. Кроме того, в таких играх более естественным становится тактильный контакт, что также помогает преодолеть коммуникативные барьеры.

Мы проводили наше исследование на базе инклюзивного детского сада «Наш дом» с участием группы детей от 4 до 7 лет.

Занятия по формированию социальных навыков проводились в инклюзивной группе детей и строились на основе сюжетных сенсорных игр. Стоит отметить, что состав группы был непостоянный: на каждую игру формировалась новая группа из выбранных для исследования детей. Это было сделано для того, чтобы у детей с ограниченными возможностями здоровья формировались не межличностные отношения с конкретным ребенком, а навыки взаимодействия со сверстниками в целом.

При проведении сенсорных игр мы использовали различные сенсорные материалы: воду, мыльную пену, песок, крупы (горох, фасоль, перловка, гречка), желе, лёд, искусственный снег, пену для бритья и другие.

Проводимые нами игры состояли из следующих этапов:

1. Подготовка необходимого сенсорного и дидактического материала;
2. Введение детей в сюжет игры;
3. Сообщение основного задания;
4. Контроль игры, помощь в развитии сюжета;
5. Логическое завершение игры.

Приведем конкретные примеры использованных нами игр.

Игра «Замороженные овощи».

Оборудование: дидактический набор разнообразных овощей, замороженных в небольших кусках льда, широкая емкость с теплой водой, игрушечный салатник, полотенца, фартуки для детей.

Ход игры. Мы убрали полотенце, закрывающее емкость со льдом, и сообщили детям о намерении приготовить полезный салат для кукол, но для этого нам нужно разморозить овощи, и в этом требуется помощь ребят. С нашей помощью дети надели фартуки, взяли в руки по одному куску льда и опустили их в теплую воду, чтобы растопить лед. Когда в их руках оставался только игрушечный овощ, дети клали его на полотенце. После того, как все овощи были разморожены, дети переложили их в салатник. Мы поблагодарили их за проделанную работу, отмечая, что они помогли накормить всех, и теперь никто не останется голодным.

В ходе данной игры дети получили не только необычные сенсорные ощущения, но и положительные эмоции, опыт взаимодействия друг с другом, в связи с чем повысился общий эмоциональный фон. Игра была направлена не столько на формирование и закрепления знаний о внешнем виде овощей, сколько на установление эмоционального контакта между детьми.

В процессе игры дети много улыбались, у них активировалась речь. Дети начали комментировать сначала свои действия, затем реагировать на действия других ребят. В конце занятия все были довольны игрой.



### Игра «Грязная посуда»

Оборудование: набор игрушечной посуды, средство для мытья детской посуды, два тазика с теплой водой, несколько полотенец, фартуки.

Примечание: в процессе проведения исследования данная игра проводилась нами после игры в чаепитие, благодаря чему «Грязная посуда» являлась логическим продолжением предыдущей игры.

Ход игры. После чаепития мы попросили у детей помощи в уборке посуды. Дети сложили посуду в тазик с теплой водой, куда мы налили средство для мытья детской посуды, в результате чего образовалось большое количество пены. Далее дети производили различные действия с посудой, как бы «мыли» ее, а затем перекладывали из пены в другой тазик с чистой водой. После того, как дети считали, что они закончили «мыть» посуду, они перекладывали ее на полотенца. Мы поблагодарили детей за проделанную работу и похвалили их за соблюдение чистоты.

Стоит отметить, что в процессе данной игры не только формируются бытовые навыки, навыки самообслуживания, воспитываются аккуратность, опрятность, прививается любовь к чистоте и порядку, что также немаловажно для взаимодействия с членами семьи, но и развиваются навыки общения со сверстниками и умение работать в коллективе.

В ходе занятия возникла самоорганизация детской деятельности: после нескольких минут общей деятельности в тазике с пеной дети сами распределили обязанности внутри игры (кто-то мыл посуду в пене, кто-то в чистой воде, а кто-то ее вытирал), таким образом, был организован естественный контакт детей в условиях игровой ситуации и их активное взаимодействие друг с другом. Положительный эмоциональный фон позволил избежать конфликтов.

Из игр с более стандартным сенсорным материалом мы проводили игру «Поиск сокровищ».

Оборудование: емкость с песком, «сокровища» - бусы, монеты, разноцветные стеклянные камни и так далее.

Ход игры. Мы продемонстрировали детям карту сокровищ и сообщили им о том, что нашли место, где спрятан клад, и без помощи детей мы его не откопаем. Далее дети начинали копать руками песок и находить спрятанные в нем предметы. Мы поблагодарили детей за помощь и подарили в качестве вознаграждения найденные сокровища.

Важно отметить, что в процессе игры взаимодействие детей основывалось на желании поделиться своим успехом с остальными. Дети стремились втянуть окружающих в свою деятельность, разделить ощущения и эмоции.

В играх с сыпучими сенсорными материалами дети совершали такие же действия, менялся только дидактический материал (вместо «сокровищ» мы использовали различные игрушки небольшого размера, игрушечные фрукты и овощи, животных и т.д.)

Одной из наиболее интересных для детей была игра с желе.

Оборудование: фигурки животных, застывшие в желе, тазик с водой, полотенце, фартуки.

Ход игры. Мы ставили перед детьми емкость с желе, в котором застыли игрушечные животные, и сообщали о необходимости скорее «спасти» их, то есть достать из желе. Дети разламывали желе и доставали животных, перекладывая их в тазик с водой или на полотенце (примечание: наличие альтернативного выбора обусловлено частым стремлением детей

очистить игрушку полностью). За каждое «освобожденное» из желе животное мы хвалили детей, акцентируя внимание на их успехе.

После того, как все животные были «спасены» и в емкости оставалось только желе, дети несколько минут играли с ним, опуская в него руки и наслаждаясь этими ощущениями, а затем снова опускали всех животных в желе, начиная игру заново.

Игра с желе была единственной игрой, которую дети начинали снова и снова.

Получая необычные ощущения от данного сенсорного материала, они приходили в восторг и стремились поделиться своими впечатлениями с окружающими. Таким образом, у детей в процессе игры возникал контакт, основанный на стремлении разделить переживания с окружающими.

Проведенное нами исследование по развитию социальных навыков средствами сенсорных игр в условиях инклюзивного образования показало значительное изменение в социальном поведении и коммуникации дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

В процессе сенсорных игр дети развивали социальные навыки и получали коммуникативный опыт. В инклюзивной группе во время игры с сенсорными материалами дети с ограниченными возможностями здоровья гораздо легче и непринужденнее устанавливали невербальный, а далее и вербальный контакт с детьми с нормативным развитием, поскольку контакт возникал ситуативно и развивался благодаря работе по достижению общей цели/ общего результата.

В ходе занятий с применением сенсорных игр детям с ограниченными возможностями здоровья удалось установить коммуникативный контакт со сверстниками, тренировать навык сотрудничества, научиться осознавать свои эмоции, выражать их, разделять положительные переживания, связанные с общим успехом.

Исследование отразило некоторую динамику развития социальных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья: в начале исследования отмечалась большая обособленность детей, отсутствие инициативы при вступлении во взаимодействие, игнорирование сверстников. Спустя несколько игр, проведенных нами по принципу от самых распространенных сенсорных материалов и ощущений к более необычным, дошкольники стали более готовыми к взаимодействию, с доверием относились к группе, комментировали свою деятельность, привлекали внимание других к себе. К концу исследования дети были открыты, проявляли эмоции, делились ими вербальными и невербальными способами, организовывали совместную деятельность, помогали друг другу, что-то объясняли и показывали.

Особенно стоит отметить эффективность использования сенсорных игр для детей с расстройствами аутистического спектра. Развитие коммуникативных навыков у них, в первую очередь, отражалось на установлении контакта с педагогом. Изначально дети данной категории держались в стороне от остальных, были поглощены процессом игры и получения сенсорных ощущений. Однако через время, когда дети получали достаточное количество сенсорных впечатлений, они становились более открытыми к взаимодействию: находились ближе к другим детям, стали обращать внимание на педагога и вовлекать его в свою деятельность (брали за руку и опускали в сенсорный материал, стремясь поделиться получаемым ощущением, разделить его со взрослым). Дети с расстройствами аутистического спектра дольше включались в групповые игры, и на данный момент не стали полноценными

участниками игры, так как еще не вступили в вербальный контакт со сверстниками, однако уже прослеживаются элементы невербального контакта во время игры с сенсорными материалами, что свидетельствует об их готовности к социальному взаимодействию со сверстниками.

Обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что использование сенсорных игр для развития социальных навыков у детей с интеллектуальными нарушениями и детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивной группы образования является эффективным методом, позволяющим не только формировать у детей такие важные навыки, как умение вступать в коммуникацию, умение работать в коллективе, умение понимать эмоциональное состояние окружающих, устанавливать и поддерживать контакт как со взрослыми, так и со сверстниками, но и обогащать сенсорный опыт детей, что является немаловажным для психического развития ребенка.

#### ***Библиографический список***

1. Феофанов В.Н., Константинова Н.П., Королева Ю.А. Особенности межличностных отношений дошкольников с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками в условиях инклюзивного образования // Образование и наука. 2020. №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-mezhlicnostnykh-otnosheniy-doshkolnykh-s-ogranichennyimi-vozmozhnostyami-zdorovya-so-sverstnikami-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya>. (дата обращения: 26.10.2021);

2. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 39-51.

*Мехоношина В.В.,  
учитель-дефектолог, руководитель ресурсного центра  
МБДОУ «ЦРР – Карагайский детский сад №4», с. Карагай, Пермский край,  
[veron-mehonoshina@yandex.ru](mailto:veron-mehonoshina@yandex.ru)*

## **РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР КАК ФОРМА ОКАЗАНИЯ ПОМОЩИ ПЕДАГОГАМ КАРАГАЙСКОГО ОКРУГА ПО ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ОВЗ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы деятельности ресурсного центра по оказанию профессиональной помощи субъектам образовательной деятельности в вопросах обучения и воспитания детей с ОВЗ, в том числе детей с инвалидностью в Карагайском округе. Описаны анализ и основные направления деятельности центра.

**Ключевые слова:** ресурсный центр, оказание организационно – методической помощи педагогам, направления деятельности.

На сегодняшний день вопросы воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья решаются в рамках теоретических и практических направлений на уровне всего нашего государства, Пермского края и Карагайского округа в том числе. Повсеместное увеличение количества детей с ОВЗ, направляет педагогов на поиск эффективных форм сопровождения не только детей, но и педагогов, работающих с такими детьми.

Из информационной справки о состоянии системы образования обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью в Пермском крае по состоянию на 1 сентября 2020 г. мы видим, что из

163969 детей, посещающих дошкольные образовательные организации в Пермском крае, 8990 детей (5,48 %) являются детьми с ОВЗ [1].

В 2020 году в крае количество групп комбинированной направленности составило 871, а компенсирующей направленности – 266. В Карагайском округе имеются 4 группы компенсирующей направленности и несколько групп комбинированной направленности, что свидетельствует о ранней постановке диагнозов детям, а значит о раннем начале коррекционно – развивающего обучения. Но имеются детские сады, которые испытывают недостаток квалифицированных специалистов. Вследствие чего, появляются педагоги, нуждающиеся в организационно – методической помощи.

В то же время профессиональный стандарт педагога предъявляет следующие требования, которые необходимо учитывать при привлечении специалистов и воспитателей к работе с детьми с нарушениями развития: педагоги осуществляют разработку и реализацию АОП и АООП ДОУ, планируют и проводят обучающие ситуации, занятия, организуют игровую, двигательную, познавательную и другие виды деятельности с детьми с ОВЗ и, или инвалидностью. Так же осуществляют мониторинг и анализ эффективности коррекционно – развивающего процесса. Владеют формами и методами специального обучения и т.д. [2].

Исходя из выше описанного, определяется проблема - в Карагайском округе педагоги дошкольных учреждений не всегда имеют возможность обратиться за помощью, испытывают страх, когда слышат о детях с ОВЗ и инвалидностью, которые идут в ДОУ, т.к. не знают, как правильно оформлять документы, писать программы, характеристики; какую использовать методическую литературу, технологии, методы и приёмы в работе.

МБДОУ «ЦРР – Карагайский детский сад №4» является первым ресурсным центром в районе по оказанию помощи педагогам, работающим с детьми с ОВЗ и инвалидностью. На протяжении двух лет педагоги организуют работу постоянно-действующего семинара по оказанию профессиональной помощи субъектам образовательной деятельности в вопросах обучения и воспитания детей с ОВЗ, в том числе детей с инвалидностью.

Цель ресурсного центра: Повышение профессиональной компетенции педагогов дошкольных учреждений Карагайского округа в вопросах обучения и воспитания детей с ОВЗ, в том числе детей с инвалидностью

Задачи.

1. Оказать методическую помощь педагогам района при организации обучения и развития детей, имеющих трудности в развитии.

2. Создать условия для изучения, обобщения и распространения педагогического опыта работы с детьми с ОВЗ и инвалидностью.

3. Провести анализ кадрового обеспечения в Карагайском районе по оказанию коррекционной помощи детям с ОВЗ.

4. Привлечь педагогов района к выявлению детей с проблемами в освоении ООП на этапе дошкольного детства.

В состав специалистов ресурсного центра входят педагоги МБДОУ «ЦРР – Карагайский детский сад №4» такие как, старший воспитатель, учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель.

В рамках деятельности ресурсного центра был проведён опрос педагогов, работающих с детьми с проблемами освоения ООП ДО, ОВЗ и инвалидностью. Выявились

следующее: педагоги знают о необходимости обучения детей с ограниченными возможностями здоровья по адаптированным образовательным программам; знают, чем отличаются ООП от АООП, но хотели бы свои знания уточнить, пополнить. Есть педагоги, которые испытывают некоторые трудности, желают узнать, как и с помощью чего нужно развивать и обучать детей с ОВЗ. Многие знакомы с ИОМ и АОП, но имеются трудности в правильном оформлении. У педагогов есть методические ресурсы, которыми они пользуются в своей коррекционной работе («Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего дошкольного возраста» Е.А. Стребелевой, диагностические материалы Л.Б. Баряевой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Е.А. Екжановой. конструкторы, мозаики, демонстрации, дидактические игры собственного изготовления), но есть желание узнать и другие. Многим необходима поддержка в процессе работы с детьми с ОВЗ в виде консультаций специалистов; методической помощи коллег; поддержки со стороны администрации (финансы и моральное стимулирование); обеспечение дидактическим материалом. Для самообразования по работе с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами педагоги используют: конференции, семинары и др. мероприятия в районе и крае; СМИ; интернет; статьи в журналах.

Также в анкетах были обозначены трудности, с которыми сталкиваются коллеги в Карагайском округе:

–ребёнок посещает редко ДОУ. исходя из этого пропуски занятий, медленная динамика, недовольство коллег, возникновение внутренней вины, нет желания работать с такими детьми;

–АООП;

–нет дидактического материала;

–нет конкретных кураторов, к которым можно обратиться с вопросом или за помощью;

–трудности при методическом сопровождении;

–опасность, что могу сделать не так в работе с ребёнком с ОВЗ.

Специалисты оказывают индивидуальное консультирование по вопросам организации работы с детьми ОВЗ и методическому оснащению коррекционного процесса (Нердвинский детский сад; структурное подразделение детский сад 1 КСОШ №2; Менделеевский детский сад, структурное подразделение Савинский детский сад)

Ещё одним направлением деятельности ресурсного центра является трансляция опыта работы на уровне района и края: ежегодные выступления на РМО учителей – логопедов в Карагайском округе, на краевых фестивалях «Звезда по имени учитель» в городе Очёр; в г. Верещагино; в с. Кочёво, межрегиональной научно-практической конференции «Современный взгляд на образование ребёнка с ограниченными возможностями здоровья: многообразие траекторий в едином образовательном пространстве», г. Ижевск, а также участвуют в Муниципальном и краевом конкурсе «Учитель – года».

Проведены 2 семинара в онлайн формате с участием Перетягиной Арины Геннадьевны, старшего научного сотрудника отдела воспитания и социализации ГАУ ДПО «ИРО ПК».

Дата проведения	Тема	Количество участников		
		Приняли участие	Выступающих	Подготовили материалы
21 декабря 2020 года	«Построение коррекционно – развивающего пространства для детей с умственной отсталостью в условиях ДОУ»	4 как слушатели 29 педагогов из 4 образовательных учреждений района	4	
16 февраля 2021	«Психолого-педагогические условия организации Сопровождения детей с трудностями в освоении ООП ДО и (или) ОВЗ»	5 как слушатели 39 педагогов из 5 образовательных учреждений.	5	Из них: 9 педагогов написали характеристики на детей (1 педагог-психолог, 2 учитель-логопед, 6 воспитатель) 6 педагогов представили стендовые доклады на тему «Дидактическая игра для ребёнка с трудностями освоения ООП ДО и ОВЗ». 2 педагога продемонстрировали видеоролики развивающей предметно-пространственной среды, созданной для детей с ОВЗ.

Специалистами на сайте МБДОУ «ЦРР – Карагайский детский сад №4», во вкладке ресурсный центр размещаются все методические материалы семинаров, отчёты о проделанной работе, дидактические игры и пособия, презентация развивающей предметно – пространственной среды, а также контактная информация для консультирования.

Наряду с позитивными моментами есть и те, которые требуют дальнейшего развития и решения.

1. Привлечь к работе узких специалистов, специализирующихся на оказании помощи детям с синдромом Дауна, РАС, нарушениями слуха или зрения, умеренной УО и т.д.

2. Организовать более тщательное выявление детей, испытывающих трудности в освоении ООП ДО, через проведение выездных мероприятий.

3. Привлекать большее количество педагогов района к взаимодействию, через рекламирование деятельности центра.

Таким образом, Ресурсный центр профессиональной помощи субъектам образовательной деятельности по вопросам обучения и воспитания детей с ОВЗ, в том числе детей с инвалидностью, несёт в себе миссию повышения качества образования и развития детей с ОВЗ в Карагайском округе, ориентируется на запросы и возможности педагогов, является стабильным и в то же время «не боится» подстраиваться под современные условия развития образования в нашем округе.

### **Библиографический список**

1. Информационная справка о состоянии системы образования обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью в Пермском крае на 1 сентября 2020 г. – Режим доступа: [Образование для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья \(ОВЗ\) \(permkrai.ru\)](http://образование.пермкрай.рф)
2. Профессиональный стандарт педагога. Режим доступа: [Surdopedagoga.pdf \(ngknn.ru\)](http://ngknn.ru)

*Мишина А.А.,  
учитель МБОУ СОШИ,  
г. Кизел, [ada.mishina.159@mail.ru](mailto:ada.mishina.159@mail.ru)*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕБЕ КАК «Я», ОСОЗНАНИЕ ОБЩНОСТИ И РАЗЛИЧИЙ ОТ ДРУГИХ**

**Аннотация.** В статье представлена методика формирования представлений о себе обучающихся с ТМНР. Даны подробные инструкции к заданиям с учётом возрастных и образовательных потребностей обучающихся.

**Ключевые слова:** Я, имя, фамилия, человек, друзья.

Формирование представлений о себе способствует возникновению взаимодействия с другими людьми, приобщение к социальному миру. С другой стороны, именно в социальном взаимодействии формируются представления о себе как об отдельном существе, с собственной объективной реальностью – телом и субъективной реальностью – психикой как миром эмоций и представлений. Взаимодействуя с другими, ребенок начинает осознавать и понимать себя.

Формирование представлений о себе, как целостном «Я» и своем ближайшем окружении входят в программное содержание учебного предмета «Человек», точнее, его раздела – «Представления о себе».

*Коррекционно-педагогическая работа по формированию представлений.*

Коррекционно-педагогическая работа по формированию представлений о себе у детей с тяжелой и глубокой степенью умственной отсталостью, с тяжелыми множественными нарушениями в развитии проводится по следующим направлениям:

1. Формирование представлений о своем имени: научить детей называть, откликаться, реагировать на свое имя.

Для формирования представления о собственном имени, учитель максимально часто обращается к ребенку по имени, устанавливает контакт «глаза в глаза», старается создать дружескую атмосферу. Так же педагог стимулирует ребенка к называнию или отклику на свое имя с помощью ряда вопросов: «Кто сейчас танцует?», «Чья это игрушка?».

На многих уроках присутствуют куклы, игрушки, которые «общаются и знакомятся» с детьми. Игрушка выступает в роли человека, она называет себя по имени и спрашивает имя ребенка. Вопросы, уточняющие имя ребенка, формулируются по-разному: «Как тебя зовут?», «Какое твое имя?», «Ты Ира?», «Где Даша?». За вопросом должна следовать реакция ребенка в виде указательного жеста, кивка головой или словесного ответа. В случае непонимания

вопроса и не называя своего имени педагог произносит сам имя ребенка и выполняет указательный жест рукой ребенка.

2. Формирование представлений о своей фамилии производится аналогично.

3. Формирование представления о своей половой принадлежности ведётся по следующим направлениям: школьников учат относить себя к определенному полу, называть свой пол. Педагог многократно повторяет вместе с именем и фамилией ребенка его половую принадлежность: «Мальчик Аркадий», «Девочка Маша». Далее работа происходит с помощью иллюстраций, на которых изображены мальчики и девочки, с помощью игрушек разных по половой принадлежности. Ребенок вначале должен определить пол куклы, а затем соотнести свою половую принадлежность с половой принадлежностью куклы.

4. Формирование зрительного образа «я» включает в себя коррекционно-педагогическую работу по:

–формированию умения узнавать себя в зеркале;

–формированию умения узнавать себя на фотографиях.

Учитель учит детей фиксировать взгляд на своем отражении в зеркале, рассматривать себя, эмоционально реагировать и, по возможности, называть свое имя, отвечая на вопросы: «Кто это?», «Как тебя зовут?».

При работе с фотографией ребенку предлагается узнать себя и выбрать свою фотографию из 2-3 снимков других детей и на групповой фотографии.

Если возникнут трудности при выборе своего снимка, то можно скомбинировать работу с фотографией и зеркалом. Фотография и зеркало находятся перед обучающимся, а его внимание акцентируется то на зеркале, то на фотографии, сопровождаясь многократным проговариванием.

5. Формирование представлений о частях своего тела проводится следующим образом:

–выделение частей тела и лица с проговариванием; выделение функций через контакт с человеком и с различными предметами, через действия, производимые ими; показ части тела на других объектах, таких как кукла и иллюстрации с изображением частей тела человека;

–называние частей тела и лица в соответствии с заданием педагога. Изначально внимание обращается на определенные части тела и лица (руки, ноги, глаза, нос, рот, уши). Далее следует объяснение функций частей тела через органы чувств и тактильный контакт с человеком и различными предметами. После ознакомительной беседы следет показ и называние расположения частей тела и лица, а также некоторые их функции. Приведем пример, «Это ноги. Мы ногами ходим, прыгаем, бегаем. А это кукла. Так она ходит, прыгает. Покажи где у тебя ноги? А, где у куклы ноги? Что кукла сейчас делает?»

Для закрепления можно использовать потешки, стихи, детские обучающие песенки. Например: «Вот носик, вот ушки», «Ладушки-ладушки», «Червячки», «Носик, где ты?», «У жирафа пятна, пятна», «Где же ваши ручки, где же ваши ножки?», «Добрый день, глазки» и т. д. Данная работа происходит сначала совместно с педагогом, далее по подражанию, а заключительным этапом было - самостоятельное выполнение игры.

В работе по формированию представлений частей тела и лица важным моментом является установление у ребенка позитивного отношения к себе и своему телу. С помощью



эмоционально-позитивных фраз, которые подчеркивают особенности ребенка, происходит дополнительное разъяснение частей тела: «Ира, какие у тебя крепкие руки!», «Какие у Маши красивые глаза!», «Ваня молодец! У Вани сильные руки» и т.п.

Закрепление представлений о себе происходит и на межпредметном уровне и в режимных моментах.

Учитывая, что необходимо не только развить представления ребенка о собственном Я, но и о Я другого человека, коррекционные занятия необходимо сочетать с воспитанием взаимопомощи, благодарности, понимания. Добиваться этого можно эмоциональным рассказом, поддержкой, поощрением.

Вначале хорошие поступки детей мотивируются стремлением заслужить похвалу, хорошее отношение взрослых, а затем — непосредственным переживанием удовлетворения от радости и благодарности товарищей, малышей. Это отношение становится их собственным переживанием, а затем и более устойчивым чувством, которое входит в их поведение, а впоследствии и в структуру их личности.

Для того чтобы добиться социально позитивных поступков детей, осознавших свое Я, прежде всего, необходимо возбудить у детей доверие, расположение своим внимательным, иногда даже ласковым отношением. В зависимости от того или иного варианта поведения или от ситуации бывают достаточными ласковый или строгий, или укоризненный взгляд, или одобрительная улыбка, похвала или же вопрос о том, как надо себя вести, кто хорошо, кто плохо поступает или ведет себя. Для умственно отсталых детей важна похвала, одобрение за хороший поступок. Малодейственно простое запрещение. Важно эмоциональное разъяснение о последствиях неправильного поступка, плохо выполненного поручения.

Очень важно вызвать сочувствие к товарищу, стремление помочь ему и учить помогать. Необходимо бывает разъяснить и то, почему надо благодарить не только за полученную вещь, но и за помощь. Следует побуждать ребенка восполнить не только материальный ущерб его участием в исправлении вещи, но и моральный — утешить обиженного, попросить извинения, привлечь к общей игре.

Постоянное наблюдение за детьми, выявление их особенностей, мотивов, причин того или иного поступка обеспечивает индивидуальный подход и успех педагогического воздействия.

*Мухаматрахимова В.Ю.,  
воспитатель МАОУ «Фроловская средняя школа «Навигатор» СП детский сад  
«Галактика» Пермский край, Пермский район, с. Фролы  
[venera2236@mail.ru](mailto:venera2236@mail.ru)*

## **ПОВЫШЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ**

**Аннотация.** Статья предназначена для родителей и педагогов. В этой статье рассматривается важность и необходимость книги, как главного средства воспитания детей.

Представлен опыт педагога по повышению компетентности родителей по вопросу ознакомления детей с художественной литературой.

**Ключевые слова:** родительская компетентность, художественная литература, повышение.

Детская литература признана сильным средством воспитания, обеспечивающее его неоднозначное развитие. Задача воспитывающих взрослых – приобщать детей к детской литературе и детскому чтению и сделать их грамотными читателями. Из-за чтения развивается память, внимание и мышление. Чтение – главное средство приобщения ребенка к культуре, поэтому важно развивать в нём любовь и интерес к чтению.

Дети дошкольного возраста не читатели, а активные слушатели.

Поэтому эти все вопросы находятся в компетенции взрослого. И если семья не читает, если сами родители литературно не образованы, воспитателю будет невозможно настроить ребенка на чтение и уважение к книжке. Следовательно, очень важна работа с семьей: разъяснять и демонстрировать родителям, что взаимодействие и сотрудничество детского сада и семьи в масштабах литературного образования ориентированы на формирование творчески активной личности, способной принимать, расценивать прекрасное в прекрасной жизни и искусстве, жить и создавать «по законам красоты».

Сообразно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 44, п.1) родители (законные представители) должны заложить основы физического, нравственного и умственного развития личности малыша [1].

На данный момент уровень педагогической компетентности родителей не удовлетворяет включая воспитателей, но и самих родителей.

Актуальность проблемы увеличения компетентности родителей предопределяется рядом противоречий:

– между требованиями нормативных документов страны и сообщества в компетентном родителе, и недостаточной разработанностью методических качеств по формированию педагогической компетентности родителей по части эстетического воспитания детей до семи лет;

– между высочайшим потенциалом и воспитательными способностями семьи в развитии художественного восприятия литературных творений и недостаточной осведомленностью родителей по вопросу приобщения деток к детской литературе и обогащающему развитию чтению [2].

Эти противоречия позволяют найти педагогическую проблему, состоящую в поиске путей совершенствования организации взаимодействия ДООУ с семьей с целью увеличения компетентности родителей по вопросу ознакомления детей до семи лет с художественной литературой.

Анализ литературы и результаты анкетирования родителей по вопросам компетентного использования художественной литературы с целью развития (эстетического, порядочного, коммуникативно-речевого и познавательного) малыша в критериях домашнего воспитания позволил обозначить тему моей работы: «Повышение компетентности родителей по ознакомлению детей с художественной литературой.»

Задачи моей работы:

1. Обогатить знания родителей по вопросам ознакомления детей с художественной литературой.

2. Сформировать устойчивую мотивацию родителей в стремлении развивать традиции домашнего чтения.

3. Способствовать формированию умений родителей в области восприятия художественных творений и общего чтения: отбора детской литературы, чтения и обсуждения творений, отражение впечатлений детей в различных формах.

4. Стимулировать родителей как соучастников единичного образовательного места к совместному с педагогами развитию детей средствами художественной литературы.

Свою работу я распределила на девять месяцев для работы со своими родителями старшей группы в количестве 28 человек и выделила три этапа.

Первый этап: предварительный (октябрь–ноябрь).

1. Исследование научной и методической литературы по части формирования компетентности родителей в области ознакомления детей с художественной литературой.

2. Анкетирование родителей с целью изучения читательских интересов детей, оснований для выбора художественных произведений для чтения детям, отношение родителей к семейному чтению, компетентности родителей в вопросах ознакомления детей с художественной литературой

3. Разработка перспективного плана работы со своими родителями на базе анализа данных анкетирования и научной литературы.

4. Разработка методического оснащения проекта (сценарии встреч с родителями просветительского и обучающего характера, выборки художественных произведений для чтения детям в условиях домашнего чтения, рекомендации родителям).

5. Информирование родителей о проекте: цели, задачи и содержание и т.д.

Второй этап: основной (декабрь–май).

Содержание деятельности: взаимодействие с родителями (конкретное и опосредованное), направленное на формирование компетентности родителей в части ознакомления детей с художественной литературой.

Третий этап: заключительный (июнь).

Анкетирование родителей для выявления уровня компетентности в вопросах ознакомления детей с художественной литературой в условиях семейного воспитания.

Результаты работы.

В конечном итоге проведенной работы я получила следующие результаты:

1. Повышение компетентности родителей на 38% в вопросах ознакомления дошкольников с художественной литературой (в составе трёх компетенций):

–информационная компетенция: родители ознакомлены в части ознакомления детей с художественной литературой;

–мотивационная компетенция: устойчивая мотивация родителей в стремлении развивать традиции семейного чтения и осваивать знания и умения в области ознакомления детей с художественной литературой;

–технологическая компетенция: владение родителями умениями в области восприятия художественных произведений и домашнего чтения: отбора детской литературы, чтения и обсуждения произведения, отражение впечатлений детей в различных формах.

2. Включённость родителей в общую с воспитателем деятельность, направленную на развитие детей средствами художественной литературы возросла на 42 %.

3. Положительная динамика в формировании восприятия произведений художественной литературы у детей старшей группы. Работая над данной проблемой, я получила не только заинтересованного и участвующего в жизни детского сада родителя, но и настоящего, компетентного по вопросу воспитания и развития детей, соучастника процесса образования.

Перспективы решения: организация общественного партнёрства с библиотекой, создание театральной студии «В гостях у сказки».

#### ***Библиографический список***

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (принят ГД ФС РФ 21.12.2012) [Электронный ресурс].– URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)

5. Я – компетентный родитель: программа для поставщиков услуг родителям, имеющим детей дошкольного возраста, не посещающих дошкольные образовательные учреждения / под ред. Коломийченко Л.В. – Пермь, 2009. – 114 с.

*Мухачева Н.А.,  
педагог-психолог МАДОУ «Детский сад 24», г. Березники  
[Tolmatova-N.A@yandex.ru](mailto:Tolmatova-N.A@yandex.ru)*

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ (ЗАКОННЫМИ ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ) ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО НАСТРОЯ НА АДЕКВАТНЫЙ ВЫБОР ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ДЛЯ РЕБЕНКА С ОВЗ**

В условиях реализации современных образовательных стандартов педагог-психолог отвечает за измерение результатов обучения, за определение уровня формирования компетенций обучающихся. В соответствии со стандартами возникает дифференцированное отношение к способностям обучающихся, склонностям, интересам, возможностям. Остро встает вопрос об организации инклюзивных процессов в образовании, в связи с этим функционал педагога-психолога будет кардинально меняться. У него возникает другая зона ответственности: педагог-психолог отвечает за учет особенностей развития каждого ребенка в процессе обучения, соответствие этого процесса его индивидуальным возможностям. В условиях реализации ФГОС именно педагог-психолог совместно с воспитателем будет выстраивать индивидуальные образовательные траектории, отвечать за интеграцию, за инклюзию в рамках дошкольного обучения. Активное внедрение инклюзивных и интегративных программ дало возможность детям с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) посещать образовательные организации, которые реализуют основную образовательную программу.

Современные реалии таковы, что дети с ОВЗ сейчас есть практически в каждой группе детского сада. Воспитатели, специалисты спокойно, доброжелательно, с готовностью выполнять все рекомендации, относятся к детям с тяжелыми нарушениями речи, к детям с небольшой задержкой развития. Но, если у ребенка есть нарушения аутистического спектра, есть нарушения в поведении, в эмоционально-волевой сфере, связанные с другими нозологиями – таких детей, к сожалению, не хочет видеть у себя ни один воспитатель. Что происходит на практике вокруг этого ребенка в детском саду?

–Ребенок нарушает учебно-воспитательный процесс: мешает проводить занятия, издает непонятные звуки, дискоординирует всю группу, не дает детям спать в тихий час, требует индивидуального внимания.

–Инструктор по физической культуре боится из-за повышенного травматизма брать его на занятия без сопровождения.

–Родители других детей часто враждебно настроены по отношению к такому ребенку, т.к. он может проявлять физическую агрессию, он не соблюдает правила поведения в группе, что негативно влияет на других детей и др.

Воспитатели эмоционально истощены, требуют от педагога-психолога инструкции, алгоритмы работы, постоянного присутствия в группе с этим ребенком, родители закрываются от конструктивного диалога, стараясь при воспитателях создавать видимость нормально-типичного развивающего ребенка, обвиняют воспитателя в «наговаривании» на ребенка или вовсе не видят особенностей своего ребенка. Тьютерская помощь не осуществляется. Возникает вопрос, какие средства, методы, приемы использовать, для того, чтобы правильно донести до родителей (законных представителей) важность своевременного выбора адекватного образовательного маршрута для ребенка.

Проведение психолого-педагогического консилиума (ППк) является базой, основой в данном взаимодействии семьи и дошкольного образовательного учреждения. Структура заседания ППк:

–Рассказать родителям о причине встречи.

–Техника «Хот-дог» для рассказа об особенностях, которые увидели воспитатели, специалисты ДОУ:

Положительная информация о ребенке

↓

Информация о трудностях, которые ребенок испытывает в детском саду

↓

Положительная информация о ребенке.

Данной техники должны придерживаться все педагоги, которые присутствуют на встрече.

✓ Выслушайте родителей. После того как каждый педагог рассказал о ребенке, выясните у родителей, замечали ли они дома подобные затруднения и как могут их прокомментировать. Здесь может быть два варианта развития событий:

а) родители подтверждают, что замечали те особенности в поведении ребенка,

о которых слышали на встрече, но не знают, как помочь, просят совета;

б) они недоумевают, отрицают наличие проблемы, говорят, что «это проявляется только в детском саду, дома он совсем другой, и вообще он похож на папу (маму),

который(ая) в детстве был(а) таким, но все прошло, когда он(а) повзрослел(а)». В этом случае назначьте повторную встречу. Пригласите родителей посетить занятия в детском саду и посмотреть, как ребенок ведет себя в группе, что он знает и умеет. Дайте домашнее задание, например что-то нарисовать, слепить. Часто в этих условиях родители начинают замечать — оказывается, ребенок не умеет держать карандаш, не понимает простые инструкции, не может выполнять их и т. п. То есть проблема объективно существует.

✓ Уточнить у родителей, какую помощь они могут самостоятельно оказать своему ребенку.

✓ Предложить варианты решения проблемы. Дать рекомендации.

✓ Назначьте повторную встречу, если это необходимо, чтобы проанализировать результаты и определить дальнейшие шаги, например нужна ли ребенку помощь специалистов службы сопровождения в детском саду (педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога). Если после повторной встречи родители согласятся с тем, что помощь нужна:

предложите им пройти ППк ДО

↓

Направьте ребенка на ПМПк (при необходимости) — рассказать как записаться, как узких медицинских специалистов пройти, какие документы подготовить

↓

Получить от родителей заключение ПМПк, в котором будет указано,

Какие специалисты и в каком направлении должны работать с ребенком, —и только после этого

↓

Начать работать с ребенком.

Совместное участие в мини-консилиуме дает возможность родителям обсудить и найти способы помощи ребенку. Они конструктивно воспринимают полученную информацию, менее эмоционально реагируют на нее, не персонифицируют неприязнь к конкретному педагогу.

Часто хватает одной встречи, чтоб настроить родителей на «рабочий лад» и получить их согласие на участие в ППк и дальнейшую помощь специалистов службы психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом, родители понимают важность своевременного выбора индивидуального образовательного маршрута для ребенка с ОВЗ, учитывают индивидуальные особенности своего ребенка. Они с готовностью работают в команде с дошкольным учреждением, т.к. видят заинтересованность специалистов, воспитателей в развитии ребенка, в его положительной динамике.

*Мухина А.В.,  
учитель музыки,  
Лекомцева М.Н.,  
учитель изобразительного искусства*

*ГКБОУ «Общеобразовательная школа-интернат Пермского края»  
[anastasiamuhina.59@gmail.com](mailto:anastasiamuhina.59@gmail.com)*

## **ДВЕРИ В СКАЗКУ, ИЛИ МУЛЬТИПЛИКАЦИЯ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА**

**Аннотация.** В статье описывается междисциплинарный подход по развитию и обучению детей с нарушением зрения на основе опыта работы учителей музыки и изобразительного искусства в процессе урочной и внеурочной деятельности средствами искусства. А именно, методом мультипликации и создания мультфильмов по сюжетам сказок народов Прикамья.

**Ключевые слова:** сфера искусства, мультипликация, как метод развития и обучения детей, региональный компонент, сказки народов Прикамья, традиционная картина мира; новые технологии обучения, ФГОС ОВЗ.

Сфера искусства в массовой школе выступает, как одно из средств развития и образования детей. Она включена в учебный план всех общеобразовательных учреждений, в том числе работающих с детьми с ОВЗ. К этой сфере относятся уроки музыки и изобразительного искусства (далее ИЗО). Традиционно искусство вызывает неподдельный интерес у ребят начиная с младших школьников, заканчивая подростками. Ведь это не только возможность «отдохнуть голове» от школьных наук, а еще проявить и развить свои творческие способности. Но сейчас педагоги отмечают значительное снижение интереса учащихся к урокам ИЗО и музыки. Думаем, что это связано с бурным развитием средств связи (компьютеров, гаджетов, телефонов, планшетов, ноутбуков и проч.). В результате их активного использования учащимися (а особенно младшими школьниками с ОВЗ и умственной отсталостью) реальный мир блекнет перед яркостью красок, звуков и доступностью виртуального. В реальном же мире добиться чего-либо можно лишь совершая усилия: выучит песню, напрягать руку для рисования, аппликации или создания панно и т.д. Кроме того, частая смена образов, мелодий, картинок, видео в интернет среде формирует инфантильное, клиповое, шаблонное мышление у детей. Поэтому традиционные формы обучения вызывают отторжение или сильное сопротивление у школьников. Сейчас их интерес захватывают лишь те образы, мелодии, сюжеты, которые они слышали и видели в своих любимых играх, мультфильмах, видео. Однако польза для развития личностных качеств ребенка, его положительных черт характера сводится такими средствами изобразительности к нулю или действует отрицательно. Ситуацию усугубляет все большее разобщение в обществе, в школе, в семье, связанное с пандемией. Обучение и воспитание в таких условиях требует от нас – взрослых – ответа на вопрос: а чего мы хотим добиться от современной молодежи, чему научить и каким способом? Если оставить все как есть, то это будет неумолимое скатывание и регресс сознания детей с каждым последующим поколением. Или предпринять меры и каким-то способом вернуть детей в реальный мир,

развернуть в сторону сотворчества и развить в них «доброе, вечное». И в этом может и призвано помочь искусство. Нами была предпринята попытка объединить знания из нескольких отраслей искусства, новые технологии обучения и традиционной русской народной культуры для создания в рамках школьной учебной программы (на уроках) и внеурочной деятельности (коррекционные занятия) проекта под названием «Двери в сказку». Целью проекта ставится формирование интереса у школьников к творчеству и искусства через совместного с детьми творчества по созданию мультфильмов на тему русских народных сказок. Такая форма и содержание были выбраны нами умышленно, поскольку творчество – это деятельность, которая должна быть современна, полезна, интересна, увлекательна ребятам любого возраста. Задачи, решаемые на подобных занятиях самые насущные: развить творческие (музыкальные, художественные) способности учащихся; их коммуникативные навыки в процессе коллективной работы по созданию мультфильмов; сформировать представление у детей о «традиционной картине мира», транслируемой нам через русские народные сказки и показать ее ценность (нравственность, духовность, целостность, своеобразие) для современного человека; обучить использованию современных информационно-технических средств для саморазвития и самообразования. Идея – выбрать для сюжетов мультфильмов сказки народов Прикамья была тоже не случайна. Во-первых, изучение истории и культуры родного края – приоритетное направление, включенное во все предметы гуманитарного цикла общеобразовательных и коррекционных школ России, соответствует ФГОС и ФГОС ОВЗ. Во-вторых, это важная часть региональной и культурной политики Пермского края. Ведь изучая и проникаясь культурой собственного края и своей страны, человек будет уважать культуру и другого региона, другой страны.

В процессе занятий ребята вместе с педагогами по музыке и ИЗО создают мультфильмы «с нуля», разбираясь в основах и истории мультипликации [2, 3, 4], изучая сюжеты сказок Прикамья [1], создавая художественные образы к сказкам. При этом в ход идут самые разные средства изобразительности: пластилин и тестопластика, изготовление кукол из ткани, рисунок и живопись. Ребята так же сами записывают музыку для мультфильмов: исполняют песни, осваивают игру на русских народных (гармошка, балалайка, гусли, ложки, бубен) и современных (барабанная установка, гитара) музыкальных инструментах, изучают ритмический рисунок русских народных плясок, озвучивают персонажей. А затем ребята пробуют в программах Adobe Premiere Pro, Adobe After Effects соединять звук, движение персонажей и картинки. Это увлекательное совместное занятие объединяет учащихся с 1 по 12 классы, слабовидящих и слепых, взрослых и детей. Из-под пера учащихся уже вышел первый мультфильм «Капустка», готовится мультфильм «Коза-дереза». Подводить итоги проекта еще рано, он не кончен, но уже сейчас можно сказать, что для ребят во время пандемии и ограничительных мер, когда массовые мероприятия в школе запрещены, подобные занятия стали настоящей отдушиной.

#### ***Библиографический список***

1. Асанов В.В. Ярмарка. – Чебоксары, 2019.
2. Бабиченко Д.Н. Искусств мультипликации. – М., 1964.
3. Ваню И.П. Рисованный фильм. – М., 1950.
4. Иванова Ю. Мультфильмы. Секреты анимации (серия Настя и Никита). – М., 2017.
5. Никулина Ж.Г., Юкаева С.Ю., Овцына Е.В. Возвращение к истокам. – Пермь, 2016.



*Неволина О.Ю.,  
заведующий, [ds96.perm@yandex.ru](mailto:ds96.perm@yandex.ru)  
Рудич А.В.,  
методист, [ds96.perm@yandex.ru](mailto:ds96.perm@yandex.ru)  
МАДОУ «Детский сад № 96» г. Перми*

## **КОНСУЛЬТАЦИОННЫЙ ЦЕНТР «ПЕЛИКАН» ГОРОДА ПЕРМИ КАК НОВАЯ ФОРМА ОКАЗАНИЯ ПОМОЩИ РОДИТЕЛЯМ (ЗАКОННЫМ ПРЕДСТАВИТЕЛЯМ) ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, НЕ ПОСЕЩАЮЩИХ ДОШКОЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ**

Консультационные центры для оказания методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям (законным представителям) детей раннего и дошкольного возраста, не посещающих дошкольные учреждения созданы и работают в Перми уже давно. Руководители дошкольных учреждений совместно с Департаментом образования Перми провели анализ работы Центров в городе. По итогам анализа было выявлено, что, несмотря на продуктивную работу с родителями в отдельных дошкольных учреждениях, консультационные центры не работают как системный и развивающийся проект. Главными задачами стало сделать Консультационные центры актуальными и рабочими структурами.

Рабочая группа под руководством заведующего МАДОУ «Детский сад № 96» города Перми Неволиной Олесеи Юрьевны разработала проект «Консультационный центр «Пеликан», который начал свою работу в сентябре 2020 года. Задачей этого проекта стала систематизация и унификация работы дошкольных учреждений по данному направлению, разработка и осуществление совместных образовательных инициатив и повышение квалификации педагогического состава.

Деятельность консультативного центра «Пеликан» осуществляется в рамках иерархической системы с автономными подразделениями.

На базе МАДОУ «Детский сад № 96» г. Перми работает Координационный центр, который осуществляет общее руководство проектом при согласовании с Департаментом образования г. Перми. Координационный центр создает и утверждает нормативные документы, локальные акты и рабочую документацию, определяет структуру функционирования и занимается созданием айдентики и бренда городского консультационного центра «Пеликан», формирует и координирует наполнение городского реестра специалистами, проводит их обучение. Сейчас общегородской реестр насчитывает 242 специалиста, готовых оказать консультативную помощь родителю (законному представителю) в вопросах воспитания и развития ребенка раннего и дошкольного возраста, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья.

На базе одного дошкольного образовательного учреждения в каждом районе города формируются и функционируют Территориальные ресурсные центры, которые выступают координатором между Координационным центром и дошкольными учреждениями по нормативным, функциональным, кадровым и другим вопросам. На базе Территориальных ресурсных центров осуществляется консультационная помощь специалистам и разрабатываются методические и дидактические материалы.

На базе одного дошкольного образовательного учреждения в каждом районе города, формируются и функционируют Территориальные ресурсные центры. Руководителем Территориального ресурсного центра является сотрудник, назначенный руководителем дошкольного образовательного учреждения. Он напрямую взаимодействует с руководителем Координационного центра, Координатором и представителями всех дошкольных образовательных учреждений своего района. Координационный центр осуществляет общее руководство Территориальными ресурсными центрами сопровождения семей, имеющих детей дошкольного возраста. Разрабатывает и предоставляет им нормативные документы, регламентирующие работу центров. Осуществляет помощь в организации маркетингового сопровождения центров. Обеспечивает территориальные ресурсные центры методическими материалами. Формирует и координирует наполнение городского реестра списком специалистов. Проводит обучение специалистов территориального ресурсного центра по реализации проекта. Формирует клиентскую базу, проводит точечную работу с потенциальными клиентами по вопросам потребности предоставления услуги в рамках проекта. Проводит работу с социальными партнерами. Собирает отчетность с Территориальных ресурсных центров и делает анализ работы по оказанию данной услуги в городе за отчетный период. Проводит аналитический мониторинг по реализации проекта на территории города Перми. Вносит коррективы в работу территориальных ресурсных центров на основании фактических показателей деятельности проекта в рамках достижения поставленной цели. Территориальный ресурсный центр является подразделением Координационного центра. Представители Территориального ресурсного центра ведут работу с представителями дошкольных образовательных учреждений своего района по подбору специалистов, которые оказывают консультативные услуги родителям (законных представителей) имеющих детей дошкольного возраста. Территориальные ресурсные центры могут взаимодействовать друг с другом по запросу потребителя для получения услуги в другом районе. Проводят методическую работу со специалистами и контролируют проводимую ими работу. Осуществляют консультационную помощь и разрабатывают методические материалы необходимые для работы. Ведут отчетность по предоставлению консультативных услуг специалистами закрепленными за дошкольными образовательными учреждениями района.

Дошкольные образовательные учреждения (в проекте сейчас задействованы 80 ДОУ города Перми) предоставляют специалистов для работы в консультационных центрах, оказывают информационную поддержку, осуществляют работу проекта на местах.

Родитель (законный представитель) может воспользоваться услугами Консультационного центра в онлайн и оффлайн форматах: записаться на консультацию со специалистом (с помощью QR-кода на информационных стендах в ДОУ и социальных сетях), получить доступ к методическим и дидактическим материалам и рекомендациям педагогов и иных специалистов. Консультативная услуга может проводиться оффлайн или онлайн по выбору родителя (законного представителя) в любом дошкольном учреждении города удобным для посещения.

Важным этапом в работе Консультационного центра стала инициатива педагогов МАДОУ «Детский сад № 96» города Перми: выпуск настольной книги «Родителям о важном». Каждый раздел книги представляет собой рассказ специалистов о важных составляющих жизни ребенка. В разделы входят тесты или диагностические задания, игры и

советы специалистов. Книга содержит полезную, актуальную и интересную информацию для современного родителя. Тираж книги составил 1000 экземпляров, которые были выданы родителям в рамках консультаций, электронная версия книги доступна на информационных ресурсах проекта.

Четкая структура работы Консультационного центра, прозрачность и доступность получения услуг, систематизация материалов позволили повысить востребованность услугами центра среди родителей: за 2020-2021 учебный год в городе Перми оказано 1015 консультаций. Специалисты дошкольных учреждений получили возможность использовать свои профессиональные умения. 103 специалиста повысили свою компетентность благодаря курсам повышения квалификации по программе «Системные подходы к организации психолого-педагогической помощи детям в условиях ДОУ и семьи» организованным Муниципальным автономным образовательным учреждением дополнительного профессионального образования «Центр развития системы образования» города Перми.

Инициативная группа, курирующая Консультационный центр «Пеликан» на 2021-2022 учебный год поставлены следующие задачи:

- рост количества консультаций на 20%;
- расширение реестра специалистов и повышение их квалификации;
- сотрудничество с государственными и социальными партнерами;
- выпуск собственных материалов для родителей, специалистов и детей.

Консультационный центр «Пеликан» проработал уже год и показал, что проект жизнеспособен и может существовать автономно, оказывая помощь родителям (законным представителям) детей раннего и дошкольного возраста, не посещающих дошкольные учреждения.

*Никифорова Е.С.,  
педагог-психолог, воспитатель  
МБОУ «Стряпунинская ООШ» СП «Детский сад»,  
Пермский край, Краснокамский ГО, с. Стряпунята,  
[el.korolckowa@yandex.ru](mailto:el.korolckowa@yandex.ru)*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ОКАЗАНИЮ РАННЕЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИХ СЕМЬЯМ**

**Аннотация.** В данной статье раскрыта тема о программе по оказанию ранней помощи детям с особыми потребностями в развитии. Показана роль семьи в системе раннего выявления и последующего сопровождения детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Представлены ключевые принципы работы с детьми раннего возраста благоприятно влияющие на социализацию и реабилитацию детей с ОВЗ и инвалидностью, а также описаны ведущие направления работы, как с детьми, так и с их семьями.

**Ключевые слова:** дети с особыми потребностями в развитии, семья, оказание ранней помощи и раннее вмешательство.

Одной из основных проблем современного образования является проблема воспитания, развития и адаптации детей инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в стремительно меняющемся мире. Из статистических данных федеральной государственной информационной системы «Федеральный реестр инвалидов» видно, что численность детей с инвалидностью на территории РФ увеличивается стремительными темпами, так по ежегодным данным на 1 января видно, что в 2018 году было 651,122 ребенка-инвалида, в 2019 году – 670,086 детей-инвалидов, в 2020 году – 688,023 детей имеющих инвалидность, а в 2021 году численность детей-инвалидов составила 703,969. [4] Основными болезнями, обуславливающими инвалидность детей, являются психические расстройства и расстройства поведения (24%), неврологические заболевания (23%) и врожденные аномалии, деформации и хромосомные нарушения (18%).

Увеличивающееся число детей с психическими и физическими недостатками предъявляют к образовательной системе новые требования. Для системы образования РФ одной из актуальных областей является развитие и становление системы ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и поддержка их семей. Для обеспечения своевременной комплексной помощи детям с ОВЗ и их родителям или законным представителям создаются вариативные формы дошкольного образования: центры игровой поддержки ребенка, лекотеки, службы ранней помощи и консультативные пункты [3].

В настоящее время система ранней помощи внедрена в деятельность организаций и успешно функционирует. Цель работы службы ранней помощи - систематическое оказание методической, диагностической и консультативной помощи семьям, имеющим детей с предрасположенностью и риском в нарушении развития и с уже выявленными нарушениями, а также подбор актуальных методов и форм работы с детьми, ориентированные на воспитание, обучение и коррекцию отклонений в их развитии.

Семья и дошкольное образовательное учреждение – два первостепенных института способствующих социализации детей. Безусловно, их воспитательные функции отличны по своей природе, но для полноценного развития ребенка их взаимодействие очень важно.

Семья является самым первым и ближайшим социальным окружением для новорожденного ребенка. Её приоритетная роль в развитии личности ребенка четко прописана в законодательных документах, как на международном уровне, так и на отечественном, в Конвенции о правах ребенка, в Конституции РФ, в Законе «Об образовании в РФ» и в «Семейном кодексе». В соответствии с ФГОС ДО воспитание и обучение ребенка должно строиться на основе тесного взаимного сотрудничества всех участников образовательного процесса. Родители, которые воспитывают ребенка с особыми потребностями, не являются исключением, а наоборот еще больше нуждаются в оказании методологической, диагностической и консультативной помощи, так как тяжело переживают такое событие.

Научно доказано, что в семьях воспитывающих детей ОВЗ и инвалидов происходит деформация на 3-х уровнях. Во-первых, изменения происходят на психологическом уровне, так как заболевание ребенка оказывает на них постоянное психотравмирующее воздействие и как следствие родители находятся в ситуации хронического стресса. Во-вторых, на соматическом уровне, так как хронический стресс рано или поздно начинает проявляться в

психосоматических заболеваниях. В-третьих, на социальном уровне, так как одному из родителей неизбежно приходится бросить работу, отношения между родителями становятся напряженными и даже конфликтными, семьи замыкаются, сужая круг контактов с окружающим миром.

Именно по этой причине очень важно организовать раннюю помощь как детям с психическими или физическими нарушениями, так и их родителям или законным представителям. Одной из главных задач в организации ранней помощи является интеграция ребенка с особыми потребностями в общество, нормализация его жизни и жизни семьи в целом. В исследованиях как отечественных, так и зарубежных ученых доказано, что дети с ОВЗ склонны к обучению в первые годы жизни. Чем раньше будут выявлены нарушения в развитии ребенка, тем эффективнее будет помощь всех специалистов в преодолении тех или иных нарушений. Следовательно, чем скорее таким детям и их семьям будет оказана помощь, тем больше снизится риск отставания и увеличится благоприятный прогноз на полноценное развитие ребенка и его интеграцию в социуме. С этой целью, оказывается квалифицированная помощь, направленная на повышение уровня психолого-педагогической компетенции родителей не только чьи дети посещают детский сад, но и для неорганизованных детей, которые по каким-либо причинам не посещают на данный момент дошкольное учреждение.

Если рассмотреть программу раннего вмешательства как своеобразную модель помощи детям, которые имеют нарушения и их семьям, то фундаментальными положениями в этой модели будут мультидисциплинарность и семейноцентрированность. Семейно-центрированный подход ориентирован на конкретные потребности семьи [2].

Как уже было сказано выше, для ребенка раннего возраста семья является первостепенным ресурсом в его развитии. Семьи, воспитывающие детей с нарушениями развития, испытывают ряд потребностей. Эти потребности связаны во-первых, с развитием ребенка (обеспечение его жизни и здоровья в плане медикаментозного лечения, помощь в его развитии и приобретении базовых знаний, умений и навыков, понимание значения того или иного диагноза и получение полной информации о перспективах в развитии ребенка). Во-вторых, потребности связанные с повышением качества личности и социально-психологического функционирования родителей (психологическая помощь в переживании хронического стресса, помощь, в получении приемов и методов в развитии ребенка с конкретным диагнозом). В-третьих, помощь, связанная с детско-родительскими взаимоотношениями (родитель, должен научиться понимать своего ребенка и уметь справляться с проблемами в поведении ребенка).

Благодаря организованной программе раннего вмешательства у семей есть система поддержки, в рамках которой родители всегда могут получить ответы на вопросы связанные с воспитанием и обучением детей с особыми потребностями. Проводится работа по семейному консультированию, которая направлена на снижение конфликтов между родителями и предотвращение ситуаций развода, а так же проводится работа по выстраиванию системы поддержки не только со стороны профессионалов, но и со стороны близких людей.

Мультидисциплинарный подход в работе достигается за счет непрерывного межведомственного взаимодействия со стороны специалистов здравоохранения, образования и социально-психологической службы, а вся коррекционная работа выстраивается на основе функционального запроса со стороны родителей или законных представителей [1].

В основе программы раннего вмешательства лежит ряд принципов, которые позволяют эффективно реализовать цель и задачи программы.

1. Принцип раннего выявления и раннего начала работы. Это основополагающий принцип в реализации данной программы. Он позволяет детям с особыми потребностями максимально увеличить шансы расти и воспитываться в семье. Чем раньше с ребенка начали заниматься, тем больше у него перспектив усвоить нормы, которые в дальнейшем помогут ему адаптироваться в социуме.

2. Принцип организации жизни ребенка в семье. По статистике дети с нарушениями в развитии входят в группу риска с точки зрения социального сиротства. Если семье не оказана ранняя помощь, то шанс детей попасть в закрытые учреждения возрастает в разы, что приводит к неблагоприятным процессам в развитии ребенка. Только семья может обеспечить ребенку все необходимые, базовые условия для его успешного развития.

3. Родители – союзники, члены команды и координаторы. Они должны быть замотивированы на выздоровление своего ребенка. Ребенок с особыми потребностями в развитии должен получать качественные услуги, направленные на его развитие, а родители должны знать и понимать свои права и обязанности и права ребенка, выступая в роли активных участников в реализации программы раннего вмешательства.

4. Принцип оказания ранней помощи через поддержку и развитие сильных сторон личности ребенка и его родителей, законных представителей. Специалисты, осуществляющие работу с ребенком и его семьей должны иметь четкое представление о возможностях ребенка и ресурсах семьи. Данный принцип позволяет максимально реализовать весь имеющийся потенциал, как у семьи, так и у ребенка, так как подчеркивает значимость собственных достижений.

5. Принцип положительного образа родителей и ребенка. Все люди разные, у всех есть свои достоинства и недостатки, важно научиться понимать и принимать их. Родители должны принять, что у ребенка есть проблемы и понять, что он в любой ситуации остается ребенком, который нуждается в помощи и поддержке родителей.

6. Принцип акцента на коммуникацию. Важно понимать, что ребенок с особыми потребностями, как и любой другой человек, нуждается в общении, у него есть свои чувства и желания. Чем шире круг общения ребенка, тем больше возможностей для его развития.

7. Принцип налаживания и урегулирования жизни семьи. Благодаря введению инклюзивного образования возможность максимально приблизить семьи имеющие детей ОВЗ и инвалидов, к жизни других семей, воспитывающих здоровых детей. В организациях, работающих с детьми раннего возраста, и требующих создания специальных условий создана доступная среда, которая позволяет получить образование и воспитание детям с особыми потребностями наравне со здоровыми детьми, что приводит к нормализации жизни семьи и ребенка. Ребенок получает возможность социального взаимодействия вне семьи, а родители имеют возможность работать, развиваться и общаться.

После этапа раннего выявления семей, которые воспитывают ребенка с ограниченными возможностями здоровья, организуется интегрированный комплекс мер направленный на их психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение. Благодаря технологии раннего вмешательства на практике решается важнейшая социальная проблема, направленная на профилактику нарушений развития детей раннего возраста. А оказание поддержки семьям, воспитывающим особых детей, позволяет максимально повысить уровень их компетентности в вопросах развития детей и защиты их прав и снизить степень ограничений жизнедеятельности семьи в целом.

По результатам мониторинга на 2020 г. в системе образования РФ функционирует 47 служб по оказанию ранней помощи, для сравнения в 2019г. была 41 служба. Таким образом, благодаря урегулированной системе, направленной на раннее выявление семей воспитывающих детей с физическими и психологическими нарушениями и технологии раннего вмешательства у детей появляется возможность расти и развиваться в любимой семье. Наряду со здоровыми детьми дети с ОВЗ и инвалиды могут посещать детские сады, центры развития и не замыкаться в себе, а максимально быстро адаптироваться к социальному окружению.

#### ***Библиографический список***

1. Григорова Ю.А., Щукина Е.Ф. Социальное сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с нарушениями развития // Системная интеграция в здравоохранении (Электронный научный журнал). – №1(7) 2010. – Режим доступа: [http://sys-int.ru/sites/default/files/sys\\_int\\_66\\_1\\_7\\_2010\\_0.pdf](http://sys-int.ru/sites/default/files/sys_int_66_1_7_2010_0.pdf)

2. Методические рекомендации по созданию системы ранней помощи в структуре доступного и непрерывного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья. – М.: АНО «Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов», ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской Академии образования», 2016. 7 с.

3. Служба ранней помощи справочно-методические материалы по организации Служб ранней помощи – М.: МГППУ, 2011. – 5 с.

4. Общая численность инвалидов по группам инвалидности по субъектам РФ / Федеральная служба государственной статистики. – Режим доступа: [https://docviewer.yandex.ru/view/124379701/?\\*=zpBzzSPSEn40UcsibBNJJdx%2FBP57InVybcI6InlhLWJyb3dzZXI6Ly80RFQxdVhFUFJySIJYbFVGb2V3cnVLbWRSMHpGQ0taN0RKbnRoQ21WUXpfbkdrZC1VY2RGMU1IQ29fanJfMkJEQVlhYjFDOTlvTFNaWHJxdE9ZZjZyUm5uazNwYndFY1dxbFVYZWQ5cVcxdl2Wm9RTI9Oa1ZTVzNLN2J0UmlvTzFKcU8xbUEzVlVJNHdHam9BcW1GaVE9PT9zaWduPWZyR04zQ1FRZWpCeDVnamV6U3dOSGJNRU9FWUgzdG1KUVg4WDRzVDFFRFE9IiwidGI0bGUiOiIxLTNfMjAxOC0yMDIxLnhsyIsIm5vaWZyYW11IjpmYWxzZSwidWlkIjoiMTI0Mzc5NzAxIiwidHMiojE2MzYwNjU2NTEExNTMsInl1IjoiNDQ3OTgxOTQ0MTYzNTc5NzE0OSJ9](https://docviewer.yandex.ru/view/124379701/?*=zpBzzSPSEn40UcsibBNJJdx%2FBP57InVybcI6InlhLWJyb3dzZXI6Ly80RFQxdVhFUFJySIJYbFVGb2V3cnVLbWRSMHpGQ0taN0RKbnRoQ21WUXpfbkdrZC1VY2RGMU1IQ29fanJfMkJEQVlhYjFDOTlvTFNaWHJxdE9ZZjZyUm5uazNwYndFY1dxbFVYZWQ5cVcxdl2Wm9RTI9Oa1ZTVzNLN2J0UmlvTzFKcU8xbUEzVlVJNHdHam9BcW1GaVE9PT9zaWduPWZyR04zQ1FRZWpCeDVnamV6U3dOSGJNRU9FWUgzdG1KUVg4WDRzVDFFRFE9IiwidGI0bGUiOiIxLTNfMjAxOC0yMDIxLnhsyIsIm5vaWZyYW11IjpmYWxzZSwidWlkIjoiMTI0Mzc5NzAxIiwidHMiojE2MzYwNjU2NTEExNTMsInl1IjoiNDQ3OTgxOTQ0MTYzNTc5NzE0OSJ9)

*Ниязова А.А.,  
канд. пед. наук, доцент, [dekanspf@mail.ru](mailto:dekanspf@mail.ru),  
Коротовских Т.В.,  
канд. психол. наук, доцент, [s.korotovskih@mail.ru](mailto:s.korotovskih@mail.ru)  
Боброва А.А.,  
старший преподаватель, [nastasichi@mail.ru](mailto:nastasichi@mail.ru)  
Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут*

## **СОДЕЙСТВИЕ ТРУДОУСТРОЙСТВУ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК КОМПОНЕНТ ПРОГРАММЫ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ВУЗА**

**Аннотация.** В статье представлен теоретический анализ проблемы профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), приведены некоторые статистические данные по доступной среде вуза и трудоустройству лиц с ОВЗ. Подчеркнута значимость их комплексного сопровождения в условиях вуза и представлена программа сопровождения лиц с ОВЗ в условиях вуза, которая включает три подпрограммы, обеспечивающие эффективную профессиональную подготовку и их трудоустройство.

**Ключевые слова:** трудоустройство, вуз, работодатель, сопровождение, студенты с ОВЗ.

Обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) определено приоритетным направлением современной системы высшего образования, где ключевым механизмом является их интеграция в процесс профессиональной подготовки будущих специалистов [2, С. 30]. В Конвенции о правах инвалидов определена «доступность для лиц ОВЗ высшего образования, профессионального обучения, образования для взрослых и обучения в течение всей жизни без дискриминации и наравне с другими» [3]. По данным Федеральной службы государственной статистики на 2020 год в российские вузы на все формы обучения (очная, очно-заочная, заочная) было принято 8763 студента с инвалидностью, при этом общая численностью инвалидов составила 28321 обучающихся в вузах РФ, а количество выпускников с инвалидностью составило 3966 человек. По ХМАО-Югре по состоянию на 2020 год эти же показатели представлены соответственно следующими данными: 50 студентов с инвалидностью, общая численность инвалидов, обучающихся в вузах – 166, а количество выпускников с инвалидностью составило 27 человек [4].

Приобретение профессии – это возможность социальной полноценности, материальной независимости. В области высшего образования очевидным приоритетом является инклюзия, которая наилучшим способом обеспечивает лицам с ОВЗ равные права и возможности в получении профессии, повышении квалификации, рациональном трудоустройстве и эффективной занятости [5].

В 2021 году Министерством науки и высшего образования РФ перед вузами была поставлена задача содействия социализации и адаптации людей с ограниченными возможностями, их профессиональной ориентации и последующему трудоустройству.



Акцент был сделан на необходимости совершенствования деятельности региональных учебно-методических центров (РУМЦ) в области сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидностью в вузе, а также был представлен Долгосрочный план по внедрению инклюзивного высшего образования в РФ на период до 2030 г. Основная задача плана – способствовать созданию условий в вузах для получения образования лицами с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. При этом к 2030-му году доля организаций высшего образования, в которых такие условия будут созданы, должна достигнуть 80 % [1].

В ФЗ «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 г. инклюзивное образование трактуется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Развитие инклюзивного образования в вузе дало возможность обучаться лицам с ОВЗ и способствовало поиску механизмов и нахождению эффективных путей для их трудоустройства позволил творческому коллективу преподавателей кафедры педагогического и специального образования СурГПУ и студентов направления «Специальное (дефектологическое) образование» разработать программу сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья «Успех+», которая реализована в период с 2017-2020 гг.

Данная программа включает три подпрограммы: Подпрограмма 1. Социально-психологическое сопровождение профессионального образования лиц с ОВЗ.

Цель подпрограммы – создание психологических, педагогических и социальных условий, направленных на формирование адаптации, развитие познавательного интереса и дальнейшего трудоустройства лиц с ОВЗ.

В процессе реализации данной подпрограммы на первоначальном этапе проведена диагностика социально-психологической адаптации к процессу обучения, к социуму. На основе анализа полученных результатов обозначены следующие проблемы: низкий уровень коммуникативных умений, недостаточность умения взаимодействовать с одноклассниками, что снижает адаптированность лиц с ОВЗ к процессу обучения. На основе выявленных проблем определены следующие пути решения: развитие коммуникативных умений через взаимодействие лиц с ОВЗ с одноклассниками с использованием различных его форм: тренингов, квестов, мастер-классов и др. Организованы консультации специалистами психологической службой вуза для лиц с ОВЗ на основе выявленных проблем в ходе диагностического обследования.

В процессе социально-психологического сопровождения были организованы сетевые встречи со старшекурсниками, вступившими сокурсниками, которые организовали помощь в выполнении заданий по предметам, сопровождали их на различные мероприятия вуза. Особый акцент сделан на процесс сопровождения лиц с ОВЗ в период прохождения различных видов практик. По окончании реализации данной подпрограммы проведена вторичная диагностика с целью выявления ее эффективности.

Реализация данной подпрограммы способствовала повышению уровня адаптированности студентов с ОВЗ к обучению в вузе и осуществлялась по методике «Адаптированность студентов в вузе» (авторы: Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова), согласно которой наблюдается увеличение показателя по высокому уровню на 41,6 % (с 16,7 % до 58,3 %), средний уровень остался на прежнем уровне за счет перехода респондентов с

низким уровнем на средний, а со средним – на высокий (с 33,3 до 33,3%) и уменьшение низкого уровня на 41,6% (с 50% до 8,4%). Результаты исследования представлены на рисунке 1.

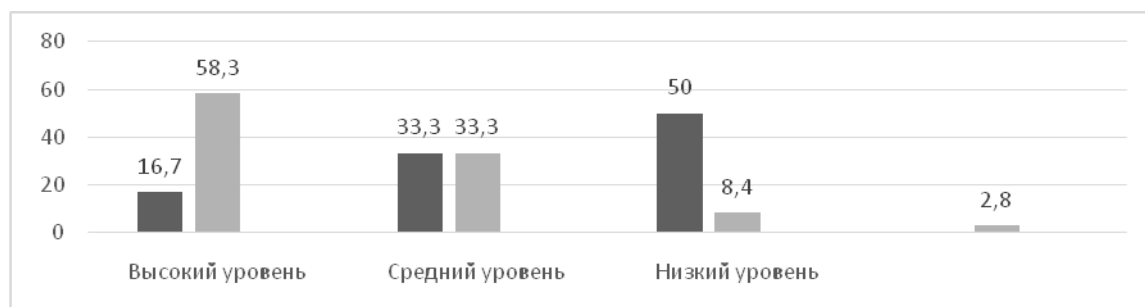


Рис. 1 Исследование уровня адаптированности у лиц с ОВЗ к обучению в вузе

Подпрограмма 2. Профессиональная подготовка лиц с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Цель подпрограммы – создание условий для обучения лиц с ОВЗ с использованием его различных форм: интегрированного, смешанного обучения с применением информационно-коммуникационных и цифровых технологий.

В процессе инклюзивного образования все студенты находятся в равных условиях и имеют одинаковые возможности для получения профессии, самореализации в вузе. Профессиональная подготовка лиц с ОВЗ осуществляется на основе АООП с учетом ФГОС соответствующего направления подготовки.

Обучение в условиях инклюзивного образования способствует интеграции лиц с ОВЗ в образовательную среду вуза, где в наличие все компоненты доступной среды для лиц с различными нозологиями, методическое обеспечение (книги, компьютерные специализированные программы, оборудованные места в читальном зале и учебных кабинетах для лиц с нарушениями зрения, мобильные компьютерные классы, а также специализированные аудитории: лаборатория методики работы с детьми с нарушениями речи, технологии работы с детьми с сенсорными нарушениями и т.д.).

В процессе профессиональной подготовки активно использовалась информационно-образовательная среда, а именно образовательный портал СурГПУ, электронные библиотечные системы, а также электронная система управления обучением «Moodle», где представлены все учебные курсы. Преимущество данной системы не только представление традиционных форм – лекций, заданий семинарских и практических занятий, а также чаты, форумы, тесты, кейсы и т.д.

Для эффективной организации обучения студентов с ОВЗ в системе «Moodle» были подготовлены тьюторы из числа студентов старших курсов, специалистов Управления информатизации.

Данная образовательная среда БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет» (СурГПУ) способствует повышению уровня развития профессиональных компетенций и конкурентоспособности, мобильности лиц с ОВЗ на рынке труда. Проведенные нами наблюдения показывают, что проведение учебных занятий в вышеуказанных лабораториях и кабинетах способствует формированию толерантного отношения со стороны одногруппников к лицам с ОВЗ.

С целью выявления эффективности данной подпрограммы нами было проведено исследование на определение уровня удовлетворенности образовательной средой на основе методики «Психологическая безопасность образовательной среды школы» (И.А. Баева) (адаптированный вариант). Результаты данной методики представлены на рисунке 2.

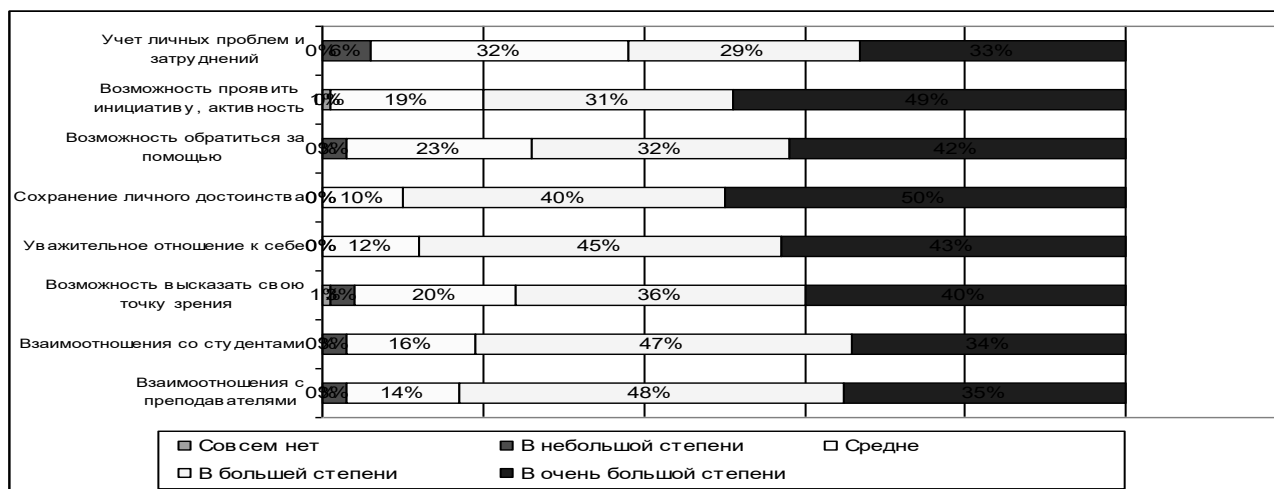


Рис. 2. Уровень удовлетворенности лиц с ОВЗ характеристиками образовательной среды

Из представленных на рисунке данных можно констатировать об удовлетворенности образовательной средой лицами с ОВЗ в большей степени. Создание такой образовательной среды способствовало повышению качественной успеваемости лиц с ОВЗ, а именно с 33,3 % до 75 %.

Подпрограмма 3. Взаимодействие субъектов образовательного процесса в системе «вуз-студент с ОВЗ – работодатель».

Цели подпрограммы: создание условий для самореализации в профессиональной деятельности и трудоустройства лиц с ОВЗ.

Одним из механизмов самореализации в профессии является участие лиц с ОВЗ в профессиональных конкурсах, мастер-классах, форумах, где сопровождение осуществляет специалист по работе со студентами с ОВЗ (педагог-психолог, куратор, тьютор, специалист центра трудоустройства «Карьера»), а также студенты-наставники.

Следующий механизм определен как ключевой – это привлечение работодателей, в том числе из лиц с ОВЗ для реализации ОПОП и практической подготовки будущих специалистов с ОВЗ. В вузе ежегодно проводится «Ярмарка вакансий для выпускников-инвалидов» с приглашением работодателей, подготовлены буклеты по составлению резюме, информационные стенды по трудоустройству. В период прохождения практик студенты из числа лиц с ОВЗ определены по базам, которые обеспечивают их в дальнейшем основным рабочим местом.

Представим основные направления и задачи взаимодействия субъектов образовательного процесса в системе «вуз-студент с ОВЗ - работодатель» представлены в таблице 1.

Направления и задачи взаимодействия субъектов образовательного процесса в системе «вуз-студент с ОВЗ – работодатель»

№	Направления	Задачи
1	Информационное	Знакомство студентов с ОВЗ с законодательной и нормативно-правовой базой РФ, где закреплены их права, как равных с другими гражданами РФ, так и дополнительные права и др.
2	Педагогическое	<ul style="list-style-type: none"> <li>• организационная и консультационная помощь в решении вопросов с деканатами, в оформлении отчетной документации, аттестационного педагогического материала, курсовых и выпускных квалификационных работ;</li> <li>• методическое оснащение учебного процесса, тиражирование и предоставление в индивидуальное пользование учебных и методических материалов, программ и пособий, перевод учебно-методических материалов на электронные носители;</li> <li>• деятельность по организации рабочих мест для студентов с ОВЗ (с учетом их потребностей и возможностей).</li> </ul>
3	Социальное	предусматривает содействие в организации медицинского сопровождения (проведение ежегодного медицинского осмотра, осуществление санаторно-профилактического лечения, обеспечение индивидуальных консультаций медицинских работников), в оформлении документов на выделение студентам-инвалидам государственных социальных стипендий, специальных стипендий регионального, окружного и федерального фондов социальной поддержки, материальной помощи; патронаж и вовлечение студентов-инвалидов в общеакадемический социум, проведение внеучебных культурных и досуговых мероприятий; изучение рынка труда и содействие выпускникам-инвалидам в трудоустройстве.
4	Трудоустройство	<ul style="list-style-type: none"> <li>• формирование стрессоустойчивости к социальным изменениям, готовности к новым образцам социального поведения;</li> <li>• ознакомление с рациональными методами поиска работы, технологией грамотного трудоустройства;</li> <li>• обучение основам самомаркетинга, грамотному составлению резюме и умению ориентироваться в базе данных сайтов по трудоустройству</li> </ul>

Основным показателем результативности реализации подпрограммы стало трудоустройство студентов с ОВЗ. Из 12 студентов с ОВЗ, принявших участие в данном проекте 9 трудоустроены.

Таким образом, анализ литературы, опыта деятельности вуза, внедрение программы сопровождения и проведенное исследование показали необходимость условий, которые нами отражены в подпрограммах, реализация которых способствовали повышению уровня адаптированности, удовлетворенности образовательной средой, качественной успеваемости и трудоустройству лиц с ОВЗ, с одной стороны и защите интересов и прав лиц с ОВЗ на образование и трудоустройство.

#### **Библиографический список**

1. Айсмонтас Б.Б., Одинцова М.А. Социально-психологическое сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья // Психологическая наука и образование. – 2017. – Том 22. – № 1. – С. 71-80.

2. Волосникова Л.М., Ефимова Г.З. Инклюзия в вузе: опыт регионального исследования // вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. – 2016. – Том 2. – № 2. – С. 30-43

3. Конвенция о правах инвалидов. Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН 13 декабря 2006 года. – Режим доступа: <http://base.garant.ru>

4. Официальная статистическая информация по дополнительному профессиональному и высшему образованию за 2020 год. – Режим доступа: <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/1HtcI8ag/metod-obraz.htm>

5. Профессиональная ориентация инвалидов и лиц с ОВЗ в системе многоуровневого образования: организационные и методические аспекты // Материалы Всероссийской научно-практической конференции (18 ноября 2016 г., г. Москва), / составители: Байрамов В.Д., Ореховская Н.А. – М.: МГГЭУ, 2016. – 847 с.

*Новикова И.А., магистрант  
Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент кафедры  
теории и методики обучения лиц с ОВЗ Цыганкова А.В.  
Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург  
[irina-anferova@yandex.ru](mailto:irina-anferova@yandex.ru)*

## **СОПРОВОЖДЕНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЕТЕЙ С ОВЗ МЕТОДАМИ КИНЕЗИОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**Аннотация.** В статье описана возможность применения метода кинезиологии как способа коррекционно-развивающей работы с детьми ОВЗ в условиях дошкольной организации, применимого всеми участниками образовательных отношений.

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, межполушарное взаимодействие, кинезиологические упражнения.

В настоящее время наблюдается рост количества детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), посещающих дошкольные образовательные организации, которые реализуют основную общеобразовательную программу дошкольного образования в группах общеразвивающей направленности. Наиболее характерна эта тенденция для малых населенных пунктов, где зачастую отсутствуют детские сады с группами компенсирующего и комбинированного вида и у родителей нет права выбора образовательного учреждения. Современное образование инклюзивно, оно обеспечивает равное отношение ко всем лицам, но при этом создает специальные условия для детей с особыми образовательными потребностями для получения соответствующего уровня образования. Но не всегда условия образовательных организаций соответствуют возможностям реализации необходимой программы психолого-педагогического сопровождения. Во многом это связано с уровнем квалифицированности педагогов, степенью материально-технического оснащения, невозможностью эффективной и полной реализации индивидуального подхода к ребенку с ОВЗ в условиях многочисленности детей дошкольной группы.

В связи с этим основной задачей педагогов дошкольных образовательных организаций становится поиск эффективных инструментов работы с различными категориями детей с ОВЗ для интеллектуального, творческого, эмоционального и физического развития в условиях общеобразовательной группы.

Основной задачей дошкольного обучения, особенно актуальной в настоящее время, считается развитие мыслительных функций. Опираясь на идеи, высказанные в исследованиях П.К. Анохина, В.М. Бехтерева, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии и др., коррекционная и развивающая работа с детьми должна быть выстроена по принципу «от движения к мышлению».

Дошкольный возраст является периодом активного развития мозговых структур, что обеспечивается межполушарным взаимодействием. Межполушарное взаимодействие гарантирует стабильность передачи информации между полушариями, что определяет единство мозга и эффективность его работы [1]. Это способствует развитию сенсорной и пространственной координации, расширению возможностей произвольного внимания, самоконтроля, познавательных процессов и речи. Для детей дошкольного возраста, в том числе для детей с ОВЗ, это является основой развития.

Межполушарное взаимодействие можно развить через комплекс движений – кинезиологических упражнений. Кинезиологические упражнения привлекательны своей понятностью, доступностью и удобством использования.

Опыт систематического и комплексного использования кинезиологических упражнений в коррекционной и развивающей работе с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи воспитателями и специалистами МАДОУ «Детский сад № 25» г.о. Верхний Тагил показал, что, несмотря на особенности детей с разным анамнезом, использование кинезиологических упражнений является универсальным методом коррекционной и развивающей работы, включающим механизм сочетания мысли и движения, создающим предпосылки для становления познавательных процессов [2].

Главный принцип, обуславливающий успешность применения данного метода в условиях дошкольной организации, – это продуманная система и скоординированная работа всех участников образовательных отношений. Данный метод может использоваться не только педагогами, обеспечивающими коррекционное обучение, но и воспитателями, музыкальными руководителями, инструкторами по физической культуре, которые также активно реализуют программы сопровождения детей с ОВЗ и могут использовать кинезиологические упражнения как элемент занятия.

Именно здесь важна компетентность при обучении педагогов и специалистов программе использования кинезиологических упражнений. В настоящее время существуют многочисленные трактовки упражнений с вербальными пояснениями в виде стихов, под одним и тем же названием могут скрываться различные позиции частей тела и движения. В этом заключается обеспечение преемственности между специалистами и педагогами в работе с детьми ОВЗ.

Структура использования кинезиологических упражнений в условиях дошкольной организации может быть выстроена следующим способом:

1. Разучивание и закрепление двигательного действия на ежедневных занятиях, проводимых педагогом-психологом либо воспитателем группы, показ образца движений, сопровождаемый словом; последующее выполнение показанного движения ребенком с учетом правильности и четкости [3, 5].

2. Создание творческой группой педагогов дошкольной организации картотеки используемых кинезиологических упражнений, составленных по мере усложнения и в соответствии с тематическим планированием образовательной программы [4].

3. Проведение круглых столов и мастер-классов по практической реализации кинезиологических упражнений для воспитателей, специалистов, работающих с детьми с ОВЗ и их родителей.

4. Использование специалистами на занятиях по музыкальному, речевому и физическому развитию, а также на индивидуальных встречах с ребенком кинезиологических упражнений из разработанной картотеки в соответствии с целью занятия.

5. Проведение специалистами совместных занятий с родителями по использованию кинезиологических упражнений с ребенком с ОВЗ в условиях дома.

Основываясь на реалиях современного образования, можно сделать вывод о том, что воспитание и обучение детей дошкольного возраста с ОВЗ является очень важным аспектом в системе дошкольного обучения. Специфика организации такого процесса опирается на необходимость продуманной, четко скоординированной работы всего педагогического коллектива дошкольной организации с активным привлечением родителей.

#### ***Библиографический список***

1. Васенков Г.В., Светлова И.Е. Развиваем мелкую моторику и координацию движений рук. – М.: Образование, 2015. – С.11.

2. Паутова В.В. Педагогическая кинезиология в рамках проблемы готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе // Концепт. Научно-методический электронный журнал. – 2015. – №10. – С. 96-100. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/15354.html>

3. Гейл Е.Деннисон, Пол Е.Деннисон Гимнастика мозга. Книга для учителей и родителей. – СПб.: Весь, 2015. – 320 с. Режим доступа: <https://iknigi.net/avtor-pol-dennison/171037-gimnastika-mozga-kniga-i-roditeley-pol-dennison/read/page-13.html>

4. Сиротюк А.Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников. – М: ТЦ Сфера, 2010. – 48 с.

5. Сиротюк А.Л. Упражнения для психомоторного развития дошкольников: Практическое пособие. – М.:АРКТИ, 2014. – 60с.

*Носкова Н.Ю.,*

*учитель информатики, заместитель директора по УВР,*

*Плотникова И.В.,*

*учитель начальных классов*

*МБОУ «Верецагинской санаторной школы – интерната для детей, нуждающихся в длительном лечении», г. Верецагино, [nnj777@yandex.ru](mailto:nnj777@yandex.ru)*

### **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МБОУ «ВСШИ»**

**Аннотация.** Авторы статьи раскрывают подходы и направления деятельности по формированию здорового и безопасного образа жизни в рамках организации образовательного процесса. Предложены актуальные организационно-педагогические решения.

**Ключевые слова:** здоровье, здоровый образ жизни, условия, воспитание, потенциал

здоровьесбережения урока, внеурочной деятельности, работы с родителями.

Спецификой Верещагинской санаторной школы – интерната для детей, нуждающихся в длительном лечении, является организация круглосуточного пребывания обучающихся (с целью разобщения контакта с тубинфицированными родственниками), проведение медицинских мероприятий, направленных на профилактику болезней органов дыхания, и осуществление образовательной деятельности.

В соответствии с Федеральным законом Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» здоровье человека отнесено к приоритетным направлениям государственной политики в области образования (ст.3, п.1, подп.3, ст. 28, п. 2, подп. 15) создание необходимых условий для охраны и укрепления здоровья обучающихся является компетенцией и обязанностью образовательной организации: обязанность оборудования учебных помещений, зон рекреации; создание условий для полноценного питания и т.п. В школе имеется спортивный зал, оборудованный для занятий физической культурой и развития туристических навыков, тренажерами; зал для занятий ритмикой и лечебной физкультурой; стадион; медицинские кабинеты, физиотерапевтический кабинет; компьютерные классы с возможностью выхода в Интернет с каждого рабочего места, оснащенные учебные кабинеты, 2 кабинета иностранного языка, кабинет музыки, столовая. Работает логопедический кабинет, кабинет социального педагога, кабинет психолога для индивидуальных и групповых занятий, кабинет психологической разгрузки, библиотека с читальным залом и выходом в Интернет. Также созданы и кадровые условия: стабильный, слаженный и творческий коллектив, служба медико-психологической поддержки, в состав которой входят педагог-психолог, медицинские работники, социальный педагог, заместитель директора по воспитательной работе, учитель-логопед, заведующий библиотекой, классные руководители.

Но если сегодня в числе образовательных услуг не окажется тех, которые связаны с формированием у учащихся культуры здорового образа жизни, материальные составляющие здоровьесберегающей деятельности не возымеют желаемого эффекта.

Федеральные государственные образовательные стандарты устанавливают вполне однозначное требование к здоровьесберегающей деятельности педагогов, обязывая общеобразовательные организации включать в содержание основных образовательных программ направления деятельности по формированию культуры здорового и безопасного образа жизни.

Поэтому перед школой стоят следующие задачи:

1. Создать условия, обеспечивающие приобретение положительного ЗОЖ и гражданской позиции через урочную деятельность и систему воспитательной работы.
2. Обучить всех участников оздоровительно-образовательного процесса методикам самооценки, самокоррекции и саморазвития индивидуальных резервных возможностей организма.
3. Формировать ценностные установки на здоровье и жизненные навыки здорового образа жизни.



Широкий охват вопросов здоровья школьников предполагает, что решаться они будут всем содержанием образовательной деятельности: учебной (урочной) деятельностью, системой воспитательной работы, в том числе внеурочной деятельностью.

*Учебная (урочная) деятельность* – наиболее доступный и значимый ресурс. Будучи основным видом деятельности учащихся, учебная деятельность есть та необходимая почва, на которой только и может вырасти их «умение быть здоровым».

Для интеграции здоровьесформирующих умений и навыков в систему образовательных результатов школьников включаем:

1. знания о ресурсах человеческого здоровья, анатомических особенностях человека, функциях человеческого организма; механизмах его адаптации к природно-климатическим условиям региона проживания; техногенных и экологических факторах здоровья и т. п. Сюда же мы относим и знание норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены;

2. освоение гигиенических процедур, а также обретение школьниками опыта действий по сохранению здоровья в случаях неблагоприятного влияния природно-климатических факторов или факторов среды образования;

3. установка на безопасный здоровый образ жизни, формируемой через универсальные учебные действия. В результате чего ученик регулирует свое поведение в быту и в обществе, а именно:

- сознает ценность здорового образа жизни;
- понимает особенности своего организма; его сильные и слабые стороны;
- имеет представление о составляющих здорового образа жизни;
- стремится к овладению навыками здорового образа жизни;
- критически относится к фактам нарушений правил здорового образа жизни со стороны своего окружения;
- проявляет интерес к информации о способах укрепления здоровья;
- инициирует общение с одноклассниками, стремящимися к здоровому образу жизни;
- не испытывает ложного страха перед посещением врача;
- демонстрирует готовность самостоятельно поддерживать свое здоровье [2].

*Воспитательная деятельность*, направленная на формирование навыков ЗОЖ, находит отражение в Рабочей программе воспитания школы, а именно в ее модулях: «Ключевые общешкольные дела», «Классное руководство», «Курсы внеурочной деятельности», «Работа с родителями». Ориентация на становление у обучающихся мотивов и навыков здорового образа жизни осуществляется через [1]:

- воспитательные и спортивные мероприятия, обеспечивающие формирование здорового образа жизни с привлечением родителей (законных представителей) обучающихся;
- курсы внеурочной деятельности (баскетбол, волейбол, ритмика, вокальная студия);
- традиционные общешкольные спортивные соревнования и спортивно-оздоровительные мероприятия с привлечением родителей (законных представителей) обучающихся;
- выезды за город, туристические слеты и Дни здоровья с привлечением родителей (законных представителей) обучающихся;

- организация летнего оздоровительного лагеря дневного пребывания;
- лекции, консультации и родительские собрания по проблемам здоровьесбережения, в том числе в онлайн-формате, домашнее визитирование;
- профилактические мероприятия по предупреждению табакокурения, алкогольной и наркозависимостей (гражданские акции, рекламные кампании, просмотр тематических видеороликов, лекции представителей субъектов профилактики);
- проектная и исследовательская деятельность (участие в конкурсах проектной и исследовательской деятельности на разных уровнях).

Организованная таким образом образовательная деятельность позволяет улучшать здоровье школьников, формировать позитивные изменения в их ценностно-смысловой сфере и приобретать ими навыки здорового образа жизни.

#### ***Библиографический список***

1. Шарафуллина Ж.В., Уланова С.А. Здоровьесбережение школьников: от программы к уроку // Управление начальной школой. – 2015. – №1.
2. С. Котова Как оценить здоровьесберегающий потенциал урока // Управление начальной школой». – 2016. – №11.

*Панкратова Е.В.,  
учитель начальных классов МБОУ Специальная  
общеобразовательная школа – интернат, г. Кизел,  
[elsafr@mail.ru](mailto:elsafr@mail.ru)*

## **ТЕХНОЛОГИИ ПРОЦЕССОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ГЛУБОКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**

В нашей школе обучаются дети с глубокой умственной отсталостью и тяжелыми множественными нарушениями развития (ГУО и ТМНР), проживающих в ГКУСО ПК «Рудничный детский дом-интернат для умственно отсталых детей». Дети с ТМНР занимают особое положение среди детей с ограниченными возможностями здоровья, поскольку полностью или частично зависят от помощи окружающих.

Важно не только привить им навыки самообслуживания, научить общественно-полезному труду, но и развить элементарные навыки общения и социального поведения. С такими качествами им легче будет адаптироваться к новым условиям жизни. Это целенаправленная комплексная деятельность, в которой задействовано множество специалистов. Основные направления работы по социализации воспитанников ГКУСО ПК «Рудничный ДДИ»:

- привитие навыков самообслуживания;
- общественно-полезного труда;
- развитие коммуникативных навыков и социального поведения.

Реализация работы по данным направлениям осуществляется в рамках проекта «Мы вместе!» с использованием следующих технологий:

- Технология (мониторинг) уровня сформированности умений и навыков.
- Технология социального консультирования.
- Технология социально-бытовой реабилитации.
- Технология вспомогательных и технических средств реабилитации.
- Технология социальной интеграции.
- Технология социальной терапии.

#### *Самообслуживание.*

Необходимо отметить, что для многих наших особенных детей усвоение даже таких элементарных умений, как удерживать ложку и самостоятельно принимать пищу, недоступно в силу тяжести дефектов развития. Это дети отделения «Милосердия». Здесь, с учетом индивидуального подхода, проводится работа в направлении привития элементарных навыков самообслуживания и базовых основ коммуникации. Ребенка учат общению, умению выражать свои желания, переворачиваться в положении лежа, двигать руками и ногами, удерживать предмет и манипулировать игрушкой.

Для повышения качества и эффективности сопровождения и создания более комфортных условий для проживания воспитанников, весь персонал учреждения прошёл обучение принципам «Заботы с уважением» по проекту «ДетДомКакДом», созданного в рамках Всероссийского проекта «Как дома». Сотрудники учились не только качественному уходу за особенными детишками, но и постигали азы того, как можно «считывать» сигналы, которые подает неговорящий ребенок взрослому, учились побуждать ребенка к взаимодействию в процессе одевания, кормления, купания. Данный проект стал логическим продолжением общей работы по внедрению «семейной» модели проживания и мотивирования сотрудников на принятие принципов и ценностей «семейного» уклада жизни детского дома.

Новые, по-семейному теплые отношения позитивно сказываются на общем состоянии детей, психологический комфорт способствует проявлению инициативы ребенка по освоению жизненно важных навыков.

С более мобильными детьми проводится работа по привитию навыков личной гигиены, умению самостоятельно одеться, заправить кровать, убрать вещи в шкафчик, поддерживать порядок в помещении.

#### *Общественно-полезный труд.*

Очень важно приспособить «особенного» ребенка к жизни, привить, в соответствии с его психическими и физическими возможностями, навыки общественно-полезного труда, который принесет пользу и найдет одобрение у окружающих. «Приучите их к работе, дайте им посильный труд и разумные развлечения, но не полную свободу, которая их губит» - еще в начале XX века писала в своем дневнике первый русский педагог – дефектолог Е. К. Грачева, посвятившая 40 лет своей жизни заботе о детях с тяжелыми физическими и психическими недостатками. Наши воспитанники с готовностью берут на себя обязанности по дежурству в столовой; участвуют в уборке территории; помогают выращивать цветочную овощную рассаду; поливают и пропалывают цветы на детской площадке; ухаживают за овощами в теплице; занимаются творчеством и рукоделием.

Задачи трудового воспитания решается при реализации дополнительных образовательных программ профессионального образования.

Старшим ребятам отделения семейного проживания прививаются навыки ведения домашнего хозяйства: они учатся пользоваться различной бытовой техникой, сами делают влажную уборку помещений, готовят различные блюда и выпечку, накрывают на стол, делают заготовки на зиму.

В целях формирования хозяйственно-бытовых навыков в отделении семейного проживания созданы специальные условия проживания: оборудована кухня с бытовой техникой. В комфортных, по-домашнему уютных комнатах дети чувствуют себя хозяевами.

Воспитанников отделения семейного проживания учат пользоваться услугами различных организаций, учреждений, предприятий службы быта, торговли связи, транспорта и медицинской помощи. Они учатся посещать магазины, выбирать и оплачивать необходимые товары.

Ребята помогают убирать территорию, высаживать и поливать цветы, ухаживают за помидорами и огурцами в теплице, высаживают и собирают картофель. Важно то, что они не только приобретают трудовые навыки, но пользуются результатами своего труда – с удовольствием едят помидоры, картошку и огурчики со «своих» грядок и гуляют по участку, где растут «их» цветочки. Это – огромный стимул к труду!

#### *Развитие коммуникативных навыков и социального поведения.*

Вопрос развития коммуникативных навыков наиболее актуален для наших детей, поскольку 94% из них не владеют вербальной речью. В марте 2018 наши педагоги прошли обучение по программе «Макатон». Это уникальная языковая программа, главное отличие которой – возможность использования разных каналов передачи и восприятия информации, когда одному понятию соответствуют сразу жест, символ и слово.

Ребенок имеет возможность выбора доступного ему средства общения: Использование жестов делает коммуникацию возможной для детей, у которых отсутствует речь или речь которых неразборчива. Символы могут помочь общаться тем, кто не может жестиковать (например, детям с ДЦП). При помощи средств альтернативной коммуникации ребят учат умению кратко сформулировать просьбу, выразить желание.

Каждая программа дополнительного образования обязательно включает разделы по развитию навыков общения, причем затрагиваются наиболее простые и актуальные вопросы, касающиеся взаимоотношений в коллективе, умения без конфликтов решать споры, быть терпимее к товарищам, помогать младшим. Программное содержание также включает мероприятия по формированию умения вести себя в общественных местах.

Развитию навыков общения и социального поведения способствует тенденция к расширению социальных контактов. Жизнь наших ребят, до недавних пор ограниченная стенами детского дома, все чаще стала перемещаться за пределы учреждения: дети посещают коррекционную школу, ежегодно выезжают на отдых в оздоровительный лагерь, участвуют в конкурсах и фестивалях детского творчества.

Даже в условиях вынужденной изоляции из-за пандемии, ребята продолжали участие в разнообразных творческих мероприятиях дистанционно («Разноцветный мир», «Творчество без границ» и т.д.).

Детский дом поддерживает контакты с Губахинским ПНИ, воспитанники которых периодически выступают у нас с концертами, наши дети тоже приезжали к ним с ответным визитом.

Еще одна важная сторона социализации, которая затрагивается в программах дополнительного образования – возрождение традиций семейного воспитания. Это не только семейные праздники, чаепития, но и налаживание отношений с родителями воспитанников. Некоторые из них охотно идут на контакт, регулярно общаются, радуются успехам воспитанников.

Детский дом связывает многолетняя дружба с волонтерами общественной организацией «Дедморозим». Они регулярно приезжают в гости, общаются с детьми, устраивают праздники и творческие дни. Дети с нетерпением ждут окончания пандемии, чтобы снова встретиться со своими друзьями.

С целью ознакомления старших детей с достопримечательностями нашего города, в конце ноября состоялась экскурсия в православный Свято-Никольский храм г. Кизела. Экскурсия доставила массу положительных эмоций, поразили уникальные старинные экспонаты, иконы, росписи, убранство церкви.

Наши педагоги стараются создать у детей ощущение, что они живут в большой и дружной семье, в которой все равны. И трудятся вместе и отдыхают вместе.

Социализация наших детей – трудоемкий и сложный процесс, который затрагивает все стороны жизни ребенка. Много сделано, но еще больше предстоит сделать, однако нас не пугают трудности и мы уверены, что движемся в правильном направлении.

*Паршакова Т.Б.,  
мастер производственного обучения  
Куединский филиал ГБПОУ «Краевой политехнический колледж», п. Куеда  
[tat.parashakova2014@yandex.ru](mailto:tat.parashakova2014@yandex.ru)*

## **ДОБРОВОЛЬЧЕСТВО КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ С ОВЗ**

Стремительные изменения, происходящие сегодня в обществе, создали условия для частичной подмены духовно-нравственных ценностей материальным благополучием. В связи с этим сегодня актуальным является вопрос о воспитании подрастающего поколения с устойчивыми моральными и нравственными ценностями и создание для этого необходимых условий.

Образовательные организации активно внедряют новые методы и приемы, обеспечивающие социализацию подрастающего поколения.

В Куединском филиале ГБПОУ «Краевой политехнический колледж» воспитание подрастающего поколения направлено на решение следующих задач:

1. Развивать у обучающихся чувство патриотизма и гражданственности.
2. Развивать мотивацию к активному и ответственному участию в общественной жизни страны, региона, образовательной организации; государственному управлению через организацию добровольческой деятельности и студенческое самоуправление.
3. Развивать у обучающихся уважение к государственным устоям России, сознательное отношение к правопорядку; принимать правила безопасного и экологического поведения в обществе.

4. Развивать у обучающихся умение противостоять идеологии экстремизма, терроризма, готовности противостоять внешним и внутренним вызовам.

Включает в себя реализацию комплекса мероприятий, направленных на формирование активной гражданской позиции (в рамках программы «Я – гражданин России»).

Одно из приоритетных направлений, реализуемое мною как куратором группы обучающихся с ОВЗ, направлено на воспитание активной гражданской позиции, демонстрирующей приверженность принципам честности, порядочности, открытости, участие в студенческом и территориальном самоуправлении, в том числе на условиях добровольчества.

Участие в социально волонтерской (добровольческой) деятельности само по себе способно вызвать позитивные изменения в личности. Наиболее эффективно в этом плане социально-педагогическое движение молодежи с ограниченными возможностями здоровья, суть которого заключается в стремлении придать юношеской инициативности и активности социально-позитивный характер. При этом важно не только решать задачи воспитания человека, способного воспринимать и присваивать духовно-нравственные ценности, поступать в соответствии с убеждениями, но и решать перспективную задачу формирования естественными, мягкими средствами будущих волонтеров социальной работы разной направленности. Дети и подростки, прошедшие через волонтерские отряды социально-педагогического характера, так или иначе, связывают свою будущую профессиональную жизнь с социальной сферой, серьезно и позитивно меняются в духовно-нравственном плане, становятся творческими и деятельными.

Мною разработан проект «Капелька добра», в рамках которого на протяжении 2-х лет работает волонтерский отряд. Ребята взяли на себя обязательство, оказывать посильную помощь пенсионерам, что положительно влияет на дальнейшую социализацию наших обучающихся.

Наше внимание было адресовано пенсионерам, которые нуждаются в физической помощи, например, распилить, расколоть и сложить дрова, убрать снег и т.д. Шефство над конкретными людьми осуществляется постоянно, по мере необходимости, на протяжении всего учебного года. Ребятам очень увлекает волонтерская деятельность, они с удовольствием помогают людям пенсионного возраста.

Добровольчество позволяет создать условия для формирования в ребятах с интеллектуальной недостаточностью нравственных качеств, которые признаются в обществе. В своей деятельности волонтеры, в первую очередь, выходят на такую ценность как «милосердие». В словаре Ожегова милосердие – это готовность помочь кому-нибудь или простить кого-нибудь из сострадания, человеколюбия. Если ребята чувствуют в себе бескорыстное желание помогать, то сформировать в них социальную солидарность будет не такой уж непосильной задачей.

Для волонтера важны такие качества, как доброжелательность, трудолюбие которого в избытке у таких ребят.

Вышеуказанные задачи решаются не только оказанием помощи пожилым людям, но и непосредственно через участие обучающихся в различных акциях: «Снежный десант», «Зеленая весна». Принимаем участие во всех районных добровольческих акциях.

Все проведенные нами дела можно определить одним девизом: «Служить другим и делать добро». Все мероприятия, за время существования нашей группы, стали уже традиционными. В этом году наш второй курс заканчивает колледж, но я уверена, что наработанный опыт будет полезен другим студентам и волонтерское движение продолжит свою работу.

*Пашкова А.М., бакалавр  
Научный руководитель: кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры логопедии и коммуникативных технологий Герасимова О.И.  
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,  
г. Пермь, [gerasimova@pspu.ru](mailto:gerasimova@pspu.ru)*

## **ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ПРИ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

**Аннотация.** Проведён анализ специфики коррекционной работы учителя-логопеда в процессе коррекции нарушения звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта; дана характеристика звукопроизношения и рассмотрены особенности коррекции у данной категории дошкольников; рассмотрены методики обследования и этапы коррекции.

**Ключевые слова:** звукопроизношение, нарушение интеллекта, коррекция.

В настоящее время наблюдается увеличение количества детей, имеющих речевые нарушения, в частности нарушения звукопроизношения. Звукопроизношение представляет собой процесс образования речевых звуков, осуществляемый дыхательным, голосообразовательным и звукообразовательным отделами речевого аппарата при регуляции со стороны центральной нервной системы [3; 71].

Звукопроизношение является важной стороной речи и составляет основу речевого процесса. Развитие речевой функции - это чрезвычайно сложный процесс. У детей с нарушением интеллекта этот процесс протекает еще сложнее.

Нарушение интеллекта представляет собой стойкое, необратимое нарушение познавательной деятельности, которое вызвано органическим поражением головного мозга. Специфика нарушений речи и их коррекция у детей, имеющих нарушения интеллекта, определяется особенностями высшей нервной системы и психического развития. Нарушения интеллекта, которые были ранее незаметны или мало заметны для окружающих с возрастом становятся более яркими [5;17].

Нарушение звукопроизношения у детей с нарушением интеллекта характеризуется стойкостью, устраняется с большим трудом, а также может сохраняться вплоть до старших классов [1].

Численность детей с нарушением интеллекта, имеющих нарушения звукопроизношения, непрерывно растет, а мер по предупреждению этого явления разработано еще недостаточно. В первую очередь дети данной категории должны быть

качественно и комплексно обследованы, а уже потом, опираясь на полученные результаты об актуальном уровне развития детей необходимо применять эффективные методики коррекции.

При обследовании звукопроизношения детей с нарушением интеллекта необходимо соблюдать принципы наглядности, доступности, последовательности и систематичности. Педагог должен уметь расположить ребёнка к общению. Обследование проводится индивидуально с каждым ребёнком после установления эмоционального контакта.

Для проведения логопедического обследования звукопроизношения у дошкольников с нарушением интеллекта широко используется методика Н.М. Трубниковой [6; 30]. Методика обследования звукопроизношения, предложенный Н.М. Трубниковой, нацелена на обследование не только особенностей овладения грамматикой, лексикой, фонетикой родного языка, но и звукопроизносительной стороны речи дошкольника с нарушением интеллекта. Диагностические материалы просты в использовании, не требуют длительной специальной подготовки, а также могут быть использованы для обследования звукопроизношения и других категорий детей.

Логопедическое обследование начинается с изучения медицинской и педагогической документации на ребенка, далее проводится исследование состояния общей моторики и моторики пальцев рук, анатомических и двигательных особенностей артикуляционного аппарата, фонетической стороны речи и фонематических процессов.

При обследовании фонетической стороны речи необходимо обратить внимание на некоторые особенности произношения звуков у дошкольников, имеющих нарушение интеллекта. Произношение одного и того же звука речи часто является неодинаковым и зависит от структуры произносимого слова, от места данного звука в слове и от соседних звуков. Из-за этого ребенок может пропускать звук, заменять его другим, произносить искаженно. Так же необходимо учитывать, что у данной категории дошкольников с большим трудом протекает процесс автоматизации звуков. Даже если изолированно звук произносится ребенком правильно, в речи он может произноситься неверно.

При обследовании учитывается произношение звуков изолированно, в слогах, в словах и во фразовой речи. Для проверки произношения звуков используются сюжетные и предметные картинки. В их названиях должны быть такие слова, в которых исследуемый звук стоит в начале, в середине, а также в конце слова. Проверяются следующие группы звуков: гласные - а, о, у, ы, и; свистящие, шипящие, аффрикаты - з, зь, с, сь, ц, ш, щ, ж, ч; сонорные - р, рь, м, мь, л, ль, н, нь; глухие и звонкие парные - т-д, п-б, к-г, ф-в в твердом и в мягком звучании (п'-б', т'-д', к'-г', ф'-в').

При определении состояния звукопроизношения определяется речевая реакция ребенка на картинку, воспроизведение по слуху, употребление звука в собственной речи. В результате исследования отмечается: соответствует ли звукопроизношение возрасту, присутствует полиморфное или мономорфное нарушение, а также определяется характер нарушения звукопроизношения. Так же в процессе обследования звукопроизношения широко используется методика по Е. Ф. Архиповой, опубликованная в работах Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой [7], Р.Е. Левиной [4].

Общепринятая в логопедии методика обследования звукопроизношения у данной категории используется для изучения состояния звукопроизношения, в процессе которого определяется количество нарушенных звуков, какие фонетические группы нарушены,



характер нарушения произношения звуков (искажение, отсутствие, замена и смешение) в различных фонетических условиях:

1. при изолированном произношении;
2. в слогах (прямых, обратных, со стечением согласных);
3. в словах (исследуемый звук находится в разных позициях по отношению к началу, концу и середине слова)
4. во фразах;
5. в спонтанной речи.

При подборе лексического материала для изучения состояния звукопроизношения необходимо соблюдать ряд требований:

1. включение слов с оппозиционными звуками;
2. насыщенность лексического материала заданным звуком;
3. разнообразие лексического материала;
4. включение слов сложной слоговой структуры и звуконаполняемости.

При обследовании звукопроизношения применяются методические приемы отраженного и самостоятельного воспроизведения лексического материала. Дошкольникам предлагаются сюжетные и предметные картинки, слоги, слова, предложения, включающие исследуемые звуки. Одним из основных требований к лексическому материалу является понимание значения слов, предлагаемых ребенку для воспроизведения при обследовании.

В результате комплексной диагностики нарушений речевого развития у детей с нарушением интеллекта по методике Е.Ф. Архиповой, логопед получает данные, исходя из которых происходит подбор методов и приемов для коррекции нарушения звукопроизношения.

Таким образом, проанализировав данные методики, можно сделать вывод, что являются эффективными и простыми в использовании. В процессе диагностики по данным методикам, логопед получит данные, исходя из которых будут выбраны методики коррекции нарушений звукопроизношений у дошкольников с нарушением интеллекта.

Цель логопедической работы по коррекции звукопроизношения у дошкольников с нарушением интеллекта – это исправление нарушения с обязательным включением в коррекционную работу упражнений на развитие познавательной деятельности ребёнка, в том числе операций сравнения, анализа и синтеза.

В процессе коррекционной работы у дошкольников с нарушением интеллекта внимание направленно не только на звукопроизношение, но и на интеллект, поэтому каждое занятие должно носить эмоциональный, развивающий и по возможности воспитательный характер.

Учитель-логопед в процессе коррекционной работы руководствуется принципом индивидуального подхода, но при этом не исключает и подгрупповую форму организации занятий.

Методики коррекции нарушений звукопроизношения должны быть использованы в соответствии с правилами:

1. изначально упражнения выполняются в медленном темпе перед зеркалом, далее зеркало убирают;
2. все упражнения выполняются осознанно (логопед описывает положение органов при выполнении), а каждому упражнению дается название;

3. к каждому упражнению подбирается образ- наглядное представление;
4. если не получается выполнить упражнение, в таком случае можно использовать механическую помощь. Например, поднять язык ребенка вверх с помощью деревянного шпателя.

Факторы, которые влияют на срок преодоления нарушений звукопроизношения у дошкольников с нарушением интеллекта:

1. сложность нарушения;
2. регулярность занятий;
3. индивидуальные и возрастные особенности ребенка;
4. помощи со стороны родителей.

Логопедическое воздействие осуществляется поэтапно, при этом на каждом этапе решается определенная педагогическая задача, направленная на достижение общей цели.

Мнения о количестве этапов коррекции нарушения звукопроизношения расходятся. Например, Ф.Ф. Рау выделяет 2 этапа, О.В. Правдина и О.А. Токарева – 3 этапа, а М.Е. Хватцев – выделил 4 этапа [2; 99]. Количество этапов коррекции зависит от сложности и сроков проведения коррекционной работы.

Учитывая особенности симптоматики и механизмов нарушений звукопроизношения у детей с нарушением интеллекта, можно выделить следующие направления коррекционной работы:

1. предварительная работа с целью подготовки слуховой, моторной и зрительной системы к последующей работе над звуками;
2. уточнение артикуляторного и акустического образа, выделение из речевого потока правильно произносимых звуков;
3. коррекция нарушенных звуков речи.

Каждый этап коррекции имеет свои задачи и содержание работы. Так как новый навык вырабатывается дошкольником не сразу и требует положительного закрепления, поэтому на каждом последующем этапе одновременно с отработкой нового происходит и частичное повторение материала предыдущего этапа.

Успешность коррекции звукопроизношения в значительной мере зависит от строения артикуляционного аппарата, тонуса и иннервации мышц, а также от психического состояния ребенка [6; 15].

Эффективность работы по коррекции нарушения звукопроизношения зависит от использования разнообразных методов и приемов работы. Для того, чтобы научить ребенка правильно произносить тот или иной звук необходимо выработать новые навыки, а также затормозить неправильно сформированные ранее.

Увеличение количества детей, имеющих нарушения звукопроизношения, в свою очередь обуславливает необходимость более подробного изучения детей данной категории, а также разработки методик, применяемых в процессе обследования и коррекции нарушений звукопроизношения у детей с нарушением интеллекта.

Таким образом, можно сделать вывод, на сегодняшний день данный вопрос требует дальнейшего комплексного и всестороннего изучения. Это связано с тем, что нарушения звукопроизношения очень затрудняют взаимоотношения детей с окружающими, накладывают тяжелый отпечаток на характер, а это негативно отражается как на личностном, так и на речевом и интеллектуальном развитии дошкольников.

### ***Библиографический список***

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 160 с.
2. Градова Г.Н., Соловьева Л.Г. Логопедия: учебник и практикум для СПО. – М.: Издательство Юрайт, 2016 – 208 с.
3. Григоренко Н.Ю., Покровская Ю.А. Введение в логопедическую специальность. Логопедическая работа по преодолению нарушений звукопроизношения: учебно-методическое пособие. – М.: Логомаг, 2015. – 200 с.
4. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. – М.: Альянс, 2013. – 367 с.
5. Парамонова Л.Г. Нарушение звукопроизношения у детей. Методическое пособие. – М.: Национальный книжный центр, 2018. – 272 с.
6. Трубникова Н.М. Структура и содержание речевой карты [Электронный ресурс] // Раздел I. Логопедическое обследование. Режим доступа: <https://lektsia.com>
7. Филичева Т.Б. Основы дошкольной логопедии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» – М.: Эксмо, 2015. – 320 с.

*Петрова Е.Г.,  
учитель МАОУ «Школа №7 для обучающихся с ОВЗ»,  
г. Березники, [seleno4ka37@mail.ru](mailto:seleno4ka37@mail.ru)*

### **РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ СИСТЕМЫ РАЗНОУРОВНЕВЫХ РАБОТ И ЗАДАНИЙ КАК ОСНОВА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ**

В существующей практике обучения все чаще возникают проблемы, связанные с неоднородностью состава учащихся в одной учебной группе: по их учебным возможностям, общим и специальным способностям, индивидуальным психофизиопатическим особенностям, уровню воспитанности. Доказано, что достичь абсолютной гомогенности (однородности группы по составу) невозможно.

Решению всех этих задач и проблем может способствовать внутренняя дифференциация учебных групп, которая составляет основу технологии разноуровневого обучения. Цель дифференциации процесса обучения – обеспечить каждому учащемуся условия для максимального развития его способностей, склонностей, удовлетворения познавательных интересов, потребностей в процессе освоения содержания образования.

Считаю, что обеспечение разноуровневого обучения предусматривает, в частности, решение:

1. *Психологических задач* (определение индивидуально-личностных особенностей учащихся, типов их развития на основе выявления качеств внимания, памяти, мышления, работоспособности, сформированности компонентов учебной деятельности и т. п.).
2. *Предметно-дидактических задач* (разработка учебного материала, его гибкое структурирование), обеспечивающих изоморфизм структур содержания и типологического пространства учебно-познавательных возможностей учащихся.
3. *Реализации принципа «воспитывающего обучения».*

Считаю, что главный акцент в развивающей модели уровневой дифференциации надо делать не на деление учащихся по их способностям или уровню обученности, а на идею согласования процесса обучения с психологической и нравственной структурой развивающейся личности учащихся, что решается через:

1) разработку учебного материала, для которого каждый уровень его репрезентации (обязательный, дополнительный, повышенный, улучшенный и т. п.) мог бы быть предложен в многообразии индивидуально-личностных особенностей учащихся;

2) предоставление учащемуся возможности самостоятельной ориентации в многообразии учебного материала, в способах учебной работы, выбора для себя посильного уровня учения, т. е. возможности стать субъектом познавательной, нравственной деятельности и общения.

Поскольку обучение детей с интеллектуальной недостаточностью предполагает обеспечение поддерживающего обучения, то первостепенной задачей учителя-дефектолога является такая организация деятельности ученика, которая обеспечивает его достижения относительно самого себя.

Опираясь на коррекционную технологию дифференциации учащихся по способностям трудовой деятельности С. Л. Мирского, я выделила для себя 3 группы учащихся:

Для школьников *первого типа* характерны относительно глубокие нарушения целевой стороны деятельности на фоне более сохраненных свойств исполнительной и энергетической сторон. Их отличительной чертой является низкий уровень развития общетрудовых умений, трудности в формировании знаний. Но в то же время у них проявляется устойчивое положительное отношение к занятиям.

*Ко второму типу* относятся учащиеся, у которых недостатки в учебно-трудовом обучении связаны с особенностями процесса исполнения. Характер нарушений моторики в большинстве случаев – это локальные двигательные нарушения.

К этой типогруппе относятся также учащиеся, которые могут и не иметь недостатков моторики, но им свойственно нарушение самоконтроля. Для них в целом характерна торопливость, неряшливость в работе, но в отдельных случаях они могут выполнять задание правильно.

*Третий тип* составляют школьники, у которых по меркам коррекционной школы, удовлетворительно развиваются свойства целевой и исполнительной сторон деятельности. Главная их особенность – нарушение энергетической стороны деятельности (работоспособности).

Некоторые из учеников часто нарушают правила поведения, склонны к прогулам, опозданиям, отвлечениям на посторонние дела и т.п

Столкнувшись с проблемой оценки образовательных достижений разных по своим возможностям учащихся я разработала свою систему разноуровневых работ и заданий и стала использовать на уроке дифференцированный подход, который даёт возможность ученикам с разными познавательными возможностями почувствовать уверенность в своих силах, развивать интуицию, воображение и т.д.

1) С этой целью составляю разноуровневые проверочные работы:

**1 уровень** – демонстрация базовых ЗУН, выполнение задания по образцу (Сделай по образцу, вставь пропущенные буквы). Выбирая это задание, ученик знает, что получит оценку «3». Задания этого уровня выдаются на карточках зелёного цвета.

*Имя существительное, 5 класс Вариант 1* (стартовый, минимально допустимый уровень).

*Слова, отвечающие на вопросы КТО?, ЧТО?*

1) Подчеркни слова, которые отвечают на вопросы КТО?, ЧТО?

*Дождь, поёт, большой, иголка, лечит, зелёная*

2) Подчеркни слова, которые отвечают на вопрос КТО? – одной чертой, которые отвечают на вопрос ЧТО? – двумя чертами.

*Писатель, стол, гусь, юла, щука, врач*

3) Подчеркни слова, которые пишутся с большой буквы

*Кот Барсик, корова Зорька, река Волга*

**Второй уровень** способа умственной деятельности предполагает наличие умения наблюдать за учебным материалом, выявлять проблемы, выбирать пути их решения и получать результаты. Учащиеся демонстрируют не только ЗУН, но и показывают насколько развито их логическое мышление, сформировано умение анализировать, сравнивать, классифицировать и преобразовывать. Эти карточки выпускаются на листах синего цвета. Выполняя задания этого уровня, ученик получает оценку «4».

*Вариант 2* (базовый уровень).

1) Подчеркни слова, которые обозначают предметы

*Чашка, белый, читает, роза, ленивый, убежал*

2) Подчеркни слова, обозначающие одушевлённые предметы, одной чертой, слова, обозначающие неодушевлённые предметы – двумя чертами.

*Высокая башня, хитрая лиса, глубокое озеро, хищный зверь.*

3) Выпиши имена, фамилии, отчества людей и географические названия.

*Мы учили стихи Александра Сергеевича Пушкина. В нашей стране много древних красивых городов: Владимир, Псков, Новгород.*

**Третий уровень** – творческий. Он свидетельствует о способности учащегося рассматривать предложенный материал с разных точек зрения, указывает на самостоятельность и подвижность мышления. Карточки с заданиями 3 уровня выпускаются на листах красного цвета. За правильное выполнение этого задания ребёнок получает оценку «5».

*Вариант 3* (продвинутый, творческий уровень)

1) Подчеркни слова, обозначающие предметы.

*Эй, спасайтесь поскорей:*

*Убежал из кухни клей!*

*Никого он не жалеет,*

*Всех, кого ни встретит, клеит!*

*Склеил банки и бутылки,*

*Ложки, ложки, чашки, вилки.*

2) Замени в каждом слове одну согласную букву так, чтобы получилось слово, обозначающее неодушевлённый предмет и напиши его.

*Кот - ... цапля - ...*

*Коза - ... зверь - ...*

*Рак - ... сом - ...*

3) Вставь пропущенные буквы. Подчеркни имена собственные.

*Возвратясь под вечер с -оля,*

*Потеряла серёжку – оля.  
 Ту – ерёжку нашёл – ерёжка,  
 Прибежал, постучал в окошко:  
 Отыскалась твоя – ерёжка.*

При выполнении учащимися самостоятельной работы я столкнулась с проблемой, когда одни ученики только осмысливают задание, другие уже сообщают о завершении работы над ним. Получается ситуация: учитель постоянно торопит слабого, а сильному ученику в лучшем случае даёт дополнительное задание, не связанное с предыдущим, в худшем – сильный ученик просто ждёт слабого. Для решения этой проблемы я разрабатываю задания 3 уровней, которые позволяют каждому ученику работать в своём режиме.

Все ученики обязательно выполняют задания 1 уровня, что соответствует оценке «3». Задания 2 и 3 уровня (на оценку «4» и «5») учащиеся выполняют по мере возможностей. У каждого ученика на парте лежит карточка с заданиями трёх уровней и сигнальный кубик. Грани кубика раскрашены в красный, зелёный цвет. Все ученики находятся в одинаковых условиях. Учитель даёт задание выполнить задание 1 уровня. Ученики читают задание. Если ребёнок понял, он ставит кубик зелёной гранью, что говорит: «Я могу сам». Кубик, повернутый красной гранью, говорит «Я затрудняюсь». Таким образом, учитель получает информацию о деятельности всего класса. Учеников, которые испытывают затруднения, учитель приглашает за отдельный стол или к доске и работает с ними индивидуально. При этом учитель ограничивается минимальными пояснениями. Одновременно учитель следит за работой всех остальных учеников. Выполнив первое задание, ученик поворачивает кубик цифрой 1 в сторону учителя, это задание соответствует оценке «3». . Выполнив второе задание, ученик поворачивает кубик цифрой 2.

Выполнение заданий 2 и 3 уровней положительно влияет на развитие умственных способностей учащихся.

#### Карточка 1

1 уровень	2 уровень	3 уровень
Выпиши имена существительные 1 склонения: <i>Небо, река, пруд, акула, море, работа, Ольга, мама, рыбак, дедушка, мальчик, папа, рожь, юноша, подросток, мать, парта</i>	Укажи склонение существительных. Найди «лишнее» слово. Докажи. <i>Книга, луна, кукла, храбрость, отвага</i>	Просклоняй слова: <i>Сестра, стол</i>

Предложенные задания могут быть использованы в качестве проверочных, самостоятельных или контрольных работ (по усмотрению учителя) и занимать весь урок или его часть.

Основными принципами разноуровневого обучения являются доброжелательность, взаимопомощь, право на собственное мнение и ошибку.

Считаю, что введение в систему проведения урока разноуровневых заданий имеет огромное значение, так как дети постоянно повышают уровень своих знаний; выполнение более сложного варианта становится целью каждого ученика. Такая работа имеет важное воспитательное значение: приучает к тщательному выполнению любого задания, поддерживает на должном уровне активность, формирует чувство самостоятельности и ответственности, помогает воспитанию позитивного отношения к критике, бережного

отношения ко времени, способствует устранению у детей не критичности, неустойчивой и повышенной самооценки. Обучение при дифференцированном разноуровневом подходе проводится в зоне ближайшего развития и основывается на личностно-ориентированном подходе.

Такие задания помогают достаточно объективно оценить продвижение учащихся, заметить даже минимальные шаги и на уровне знаний и на уровне психического развития.

*Попова С.Н.,  
учитель физической культуры  
МАОУ «Школа №7 для обучающихся с ОВЗ», г. Березники  
[svetanik\\_16-66@mail.ru](mailto:svetanik_16-66@mail.ru)*

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)**

**Аннотация.** В рамках модернизации системы образования, а именно введения ФГОС в школах для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), одной из главных задач является обучение и воспитание обучающихся, обеспечение необходимой информацией, позволяющей сохранять и укреплять здоровье. В современном мире перед образовательной организацией стоит задача выбора и поиска наиболее эффективных условий организации обучения и воспитания обучающихся. Каждый педагог ищет более эффективные пути образовательного процесса, такие, чтобы обучающийся получил необходимые знания, умения, навыки и подготовился к жизни в современных условиях.

**Ключевые слова:** обучающиеся с умственной отсталостью, интеллектуальные нарушения, инновационные технологии, физическая культура, интерактивное оборудование.

Для обучающихся с умственной отсталостью характерно интеллектуальное и психофизическое недоразвитие в легкой, 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. У некоторых обучающихся могут выявляться текущие психические и соматические заболевания.

Как сделать так, чтобы обучающийся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) включился в общеобразовательный процесс, какие методы приемы более эффективные, как реализовать индивидуальный подход работая со всеми воспитанниками, и одновременно с каждым обучающимся?

Согласно ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) уроки физической культуры и адаптивной физкультуры реализуют следующие задачи: развитие восприятия собственного тела, осознание своих физических возможностей и ограничений; соотнесение самочувствия с настроением, собственной

активностью, самостоятельностью и независимостью; формирование двигательных навыков, координации движений, физических качеств.

Одним из приоритетных направлений модернизации образования, решающих эти задачи является внедрение в учебный процесс средств информационно-коммуникационных технологий. Информационные технологии относятся к одному из эффективных средств обучения все чаще применяемых в специальной педагогике. Внедрение компьютеризации, в специальном обучении связано с задачами: научить обучающихся грамотно и правильно пользоваться с новым орудием деятельности; использовать новые компьютерные технологии в целях коррекции нарушения и общего развития обучающегося с особыми познавательными потребностями.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) для обучающихся с нарушениями интеллекта (умственной отсталостью) приобретают ценность, как мощное эффективное средство коррекционного воздействия и помощь в освоении нового развития мотивации в условиях социализации школы.

Современное детство уже нельзя представить без технологического оборудования. Постепенно интерактивные технологии все более плотно входят в жизнь, как взрослых, так и детей. В рамках проекта «Современная школа» в спортивный зал школы № 7 было установлено интерактивное оборудование «Кидалки», которое я использую на своих уроках физической культуры в начальной школе.

Интерактивная стена – это современная технология, состоящая из многофункциональной системы, в которую входит сенсорный экран, компьютер и проектор. Система позволяет оживлять изображение на стене, управлять и непосредственно соприкоснуться с ним. Для этого используются мягкие кубики или мягкие мячи.

Это оборудование – универсальный инструмент, позволяющий сделать развивающие занятия с детьми более наглядными и увлекательными. Игровые компоненты, включённые в мультимедийные программы, направлены на реабилитацию и социализацию детей – инвалидов в среду здоровых сверстников, улучшают познавательную активность, развивают умение принимать решения, меткость, быструю реакцию, внимательность, целеустремленность, общительность.

Игровой комплекс интерактивной стены состоит из 38 игр. Дети с большим интересом выполняют новые задания, сравнивают результаты, предлагают свою тактику выполнения тех или иных действий. У многих ребят появились любимые игры, которые они хотят освоить в первую очередь.

Интерактивная стена «Кидалки» создана для проведения индивидуальных и групповых занятий, развивающих двигательные навыки у детей.

–Закрепляет и развивает умение ходить и бегать с согласованными движениями рук и ног.

–Развивает навыки бросковых движений, активного движения кистей рук при броске.

–Развивает самостоятельность, активность, приобщает к подвижным играм. Учит действовать совместно.

–Разнообразные подвижные игры развивают психофизические качества (быстроту, силу, выносливость, ловкость), координацию движений, умение ориентироваться в пространстве.



На уроках физической культуры интерактивная стена может быть использована на всех этапах обучения: при объяснении нового материала, при контроле знаний, при закреплении, при обобщении и систематизации материала. Данное оборудование легко в управлении, так как функционирует по принципу обычного компьютера, только изображение проецируется непосредственно на стену, которая становится интерактивной.

Современные требования, предъявляемые к организации учебной деятельности и проведению уроков, предполагают не только активную деятельность учащихся, но и непременно развитие самоконтроля, самоанализа и самооценки. Учителю необходимо не только донести знания и заинтересовать своим предметом, но научить ребенка анализировать свои поступки и действия. То есть ребенок должен научиться ставить перед собой учебную задачу самостоятельно и решать ее. Поэтому на своих уроках с использованием интерактивной стены я провожу рефлексию, что очень нравится обучающимся.

Рефлексия – это особый навык, направленный на самосознание, умение отслеживать свои эмоции, свои поступки, умение анализировать их и оценивать. В упрощенном понимании – это «разговор с самим собой».

Использование интерактивной стены в учебной программе выглядит очень естественным, с точки зрения обучающегося и является одним из эффективных способов повышения мотивации и индивидуализации его обучения, развития творческих способностей и создание благоприятного эмоционального фона.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что реализация возможностей современных информационных технологий расширяет спектр видов учебной деятельности, позволяет совершенствовать новые организационные формы и методы обучения. Уроки физической культуры и адаптивной физической культуры с использованием современных информационных технологий для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) способствует решению одной из основных задач коррекционного воспитания – развитию индивидуальности ребенка, его способностей ориентироваться и адаптироваться в современном обществе.

*Пьянкова А.В., аспирант*

*Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург,  
учитель-логопед, Центр психолого-педагогической,  
медицинской и социальной помощи «Ресурс», г. Екатеринбург*

## **ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ: ПРИНЦИПЫ И НАПРАВЛЕНИЯ**

**Аннотация.** В статье раскрыты понятия «псевдобульбарная дизартрия» и «моторная алалия», описаны механизмы возникновения данных нарушений и представлена психолого-педагогическая характеристика дошкольников данных категорий. Описаны результаты констатирующего эксперимента и полученные результаты обследования детей с

псевдобульбарной дизартрией и моторной алалией. Приведены принципы и раскрыты направления логопедической работы при данных нарушениях.

**Ключевые слова:** псевдобульбарная дизартрия; моторная алалия; обучающиеся с нарушением речи; дошкольники.

Обучающиеся дошкольного возраста с нарушением речи имеют различные нарушения речевого развития, индивидуальные и личностные особенности. Для организации комплексной работы с данной категорией детей необходимо учитывать данные особенности.

В рамках нашего исследования работа осуществлялась с дошкольниками с псевдобульбарной дизартрией и моторной алалией. Исследование реализовано в период с января по май 2021 года на базе ГБУ СО «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ресурс», г. Екатеринбурга. В эксперименте приняло участие 30 дошкольников среднего возраста (от 4 до 5 лет), из них 16 дошкольников с псевдобульбарной дизартрией и 14 – с моторной алалией.

Рассмотрим особенности речи у детей дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией и моторной алалией и представим их психолого-педагогическую характеристику.

Псевдобульбарная дизартрия представляет собой нарушение произносительной стороны речи в результате поражения проводящих путей черепно-мозговых нервов [4, с. 64]. Это приводит к недостаткам иннервации органов артикуляционного аппарата, нарушению тонуса и трудностям выполнения тонких артикуляционных движений и серии двигательных актов, что в свою очередь, приводит к недостаткам звукопроизношения (отсутствию, искажению, заменам звуков). Отмечается смазанность артикуляции, нечеткость речи, что особенно проявляется в самостоятельной речи. Также имеются нарушения просодической стороны речи: слабость голоса, трудности его модуляции (изменения по силе и высоте), нарушения тембра, темпа и ритма речи, трудности восприятия и передачи интонации. Часто наблюдаются нарушения дыхания (грудное, ключичное), его слабость и непродолжительность.

При данном нарушении возможно вторичное недоразвитие фонематических процессов (слуха и восприятия), что проявляется в трудностях выделения звука на фоне речевого материала, различения звуков между собой, осуществления звукового анализа слова, предложения. Также наблюдается ограниченность словарного запаса и нарушения грамматической стороны речи (ошибки словообразования и словоизменения), трудности построения связного высказывания [3].

Моторная алалия – это системное недоразвитие речи, возникающее в результате органического поражения речедвигательных отделов коры головного мозга (центра Брока) [4, с. 20]. В результате поражения нижнетеменных отделов данной зоны возникает кинестетическая апраксия, т.е. снижается чувствительность от положения и движений органов артикуляции, что приводит к трудностям построения артикуляционного уклада. В произношении наблюдаются искажения и замены звуков. Нарушаются фонематические процессы, словарный запас ограничен, нарушен грамматический строй. При поражении премоторных отделов речедвигательного центра возникает кинетическая апраксия, которая проявляется в трудностях выполнения серии движений, что также отражается на качестве звукопроизношения. В данном случае нарушается фонетический слух, и наблюдаются

нарушения слоговой структуры слова. Также имеются нарушения лексико-грамматической стороны речи [2].

Вследствие перечисленных нарушений у дошкольников с нарушением речи возникают вторичные нарушения познавательной сферы (внимания, восприятия, памяти, мышления). У них отмечается неустойчивость внимания, они достаточно импульсивны, имеются трудности удержания внимания на задании и выполнении его до конца. Достаточно сохранно зрительное восприятие, однако данных детей необходимо целенаправленно обучать последовательному восприятию графического изображения, особенно сложного объекта, либо сюжетной картинки, обучать его воспринимать и анализировать каждый объект и их взаимосвязь. В большей степени из-за недостатков речи страдает слуховое восприятие, что связано с качеством восприятия материала на слух и его дальнейшей обработки. Зрительная память у детей, как правило, сохранна, но снижена слуховая память. Наглядно-действенное мышление в большей степени сохранно, возможны нарушения наглядно-образного мышления, особенно страдает вербально-логическое мышление (трудности понимания причинно-следственных связей, закономерностей между предметами и понятиями, условий задач, пословиц и поговорок, переносного смысла).

Кроме перечисленных трудностей дошкольники с нарушением речи, как правило, осознают свой речевой дефект и имеющиеся у них трудности. У них наблюдается повышенная тревожность, трудности взаимодействия со сверстниками в общей деятельности и в игре, трудности в выражении собственных мыслей и желаний. Также дети являются соматически ослабленными, они часто болеют, быстро утомляются, у них наблюдается недоразвитие моторной сферы: моторная неловкость, нарушение координации, невозможность выполнить моторные действия, сложности действия по словесной инструкции, снижение самоконтроля при выполнении моторной операции. В целом, по физическим показателям они отстают от нормотипичных сверстников (Т.В. Ахутина, Т. А. Фотекова) [1].

По результатам проведенного обследования обучающихся среднего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией выявлено, что у 9 дошкольников отмечено общее недоразвитие речи (ОНР) 3 уровня, у 4 – ОНР 2 уровня, у 1 ребенка фонетическое недоразвитие речи (ФНР) в сочетании с недоразвитием просодической стороны речи, у 1 ребенка – фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР).

У дошкольников с псевдобульбарной дизартрией отмечена общая моторная неловкость, нарушение равновесия при выполнении проб на одной ноге, недостаточная координация движений, неустойчивость пространственных представлений (лево-право). Мелкая моторика у детей сформирована слабо, часть детей (50%) смогла правильно выполнить пробы «колечки» и «зайчики», но у всех (100%) были трудности с показом позы «коза», а также с динамической сменой данных положений. В артикуляционной моторике отмечены трудности выполнения отдельных движений, особенно «лопаточки» и «чашечки», наблюдался тремор языка и невозможность выполнить движение. При выполнении динамических движений у детей отмечена замедленность темпа движений, ограниченность их объема. Также у 60% дошкольников отмечена повышенная саливация, им необходимо напоминать о том, что нужно проглотить слюну. Это свидетельствует о снижении кинестетических ощущений органов артикуляции, в том числе, губ, так как ребенок не чувствует слюну и не сглатывает самостоятельно.

У большинства дошкольников (с ОНР 2 и 3 уровня) нарушение звукопроизношения полиморфно, чаще страдают свистящие и шипящие, которые отсутствуют и заменяются на более простые по артикуляции. У 1 ребенка пяти лет отсутствовали шипящие и устойчиво заменялись на свистящие, у другого ребенка 5 лет выявлено смешение звуков данных групп. Также у дошкольников с дизартрией присутствовало нарушение просодических компонентов речи: слабость голоса, трудности его изменения по высоте и громкости, изменение темпа речи, воспроизведение ритмов, у всех дошкольников имеются нарушения дыхания (грудное, ключичное), непродолжительность и слабость выдоха.

У дошкольников с ОНР 2 и 3 уровней ограничен словарный запас, характерна его неточность. При ОНР 2 уровня отмечены трудности понимания отдельных деталей предметов (части грузовика, дома), грамматических конструкций (уменьшительно-ласкательных форм существительных, инверсий), при ОНР 3 уровня имеются трудности понимания инверсионных конструкций, установление причинно-следственных связей в рассказе, понимания переносного смысла. У всех дошкольников с ОНР отмечены нарушения грамматической стороны речи (навыков словообразования и словоизменения, употребления падежных форм).

Результаты обследования дошкольников с моторной алалией выявили, что у 8 обучающихся кинестетическая форма алалии, а у 6 дошкольников – кинетическая. У дошкольников с кинестетической формой алалии наблюдаются трудности создания артикуляционных поз, происходит поиск артикуляции, в отдельных случаях дошкольники помогают себе руками. Вторично нарушалось фонематическое восприятие близких неречевых звуков и речевых, что также затрудняло овладение детьми звукопроизношением и накопление словарного запаса, усвоение грамматических форм слов.

При кинетической форме дошкольники успешно могли выполнить отдельное артикуляционное движение, но у них вызвали трудности динамические пробы и переключения с одного движения на другое, страдали серии движений, что также отражалось на слоговой структуре слов. Что в свою очередь обусловлено снижением фонетического слуха. У них также отмечено ограничение словарного запаса и трудности овладения грамматическим строем речи.

Логопедическая помощь обучающимся среднего дошкольного возраста с нарушением речи осуществляется с учетом их индивидуальных особенностей. Логопедическая работа строится с опорой на следующие принципы:

- *принцип комплексного подхода*, который предполагает взаимодействие специалистов разного профиля и помощь ребенку с разных сторон: медицинской, педагогической, психологической;

- *принцип учета патогенеза* предполагает построение коррекционной работы в зависимости от механизма возникновения речевой патологии;

- *принцип учета симптоматики и степени выраженности* дефекта предполагает устранение симптомов нарушения и снижение их выраженности;

- *принцип опоры на сохранные звенья* подразумевает воздействие и развитие нарушенных функций с опорой на сохранные анализаторные системы и восполнение имеющихся недостатков;

– *принцип поэтапного формирования функций* предполагает формирование базовых умений и навыков, которые постепенно усложняются и совершенствуются, а также являются базой для становления других функций;

– *принцип системности* говорит о том, что речь является системой и все ее компоненты находятся во взаимосвязи между собой, соответственно логопедическая работа предполагает воздействие на речь, как на систему и коррекцию всех ее компонентов;

– *онтогенетический принцип* подразумевает восстановление и развитие необходимых навыков с учетом их появления в онтогенезе.

Так как в эксперименте принимали участие дошкольники среднего возраста с разными речевыми нарушениями (с псевдобульбарной дизартрией и моторной алалией), следовательно, направления коррекционной работы отличались.

Направления логопедической работы при псевдобульбарной дизартрии:

1. *Коррекция моторной сферы*: общей, мелкой, артикуляционной. Формирование навыка создания отдельных движений и их серий, развитие плавности, подвижности, развитие координации, нормализация тонуса.

2. *Коррекция произносительной стороны речи*: устранение имеющихся дефектов произношения звуков, развитие просодической стороны речи и фонематических процессов.

3. *Коррекция лексико-грамматической стороны речи*: накопление, уточнение словарного запаса, устранение нарушений грамматической стороны речи и развитие связной речи.

4. *Развитие других психических процессов*: внимания, памяти, мышления, восприятия.

Направления логопедической работы при моторной алалии:

1. *Формирование мотивации* к усвоению и использованию речи, к взаимодействию со взрослым.

2. *Формирование и упорядочивание поведения* в соответствии с требованиями и выполнения инструкций.

3. *Формирование базовых для речи функций*: развитие внимания, зрительного и слухового восприятия и памяти, мышления.

4. *Развитие моторной сферы и коррекция произношения*: формирование общемоторных движений, формирование ориентировки в схеме собственного тела, развитие координации, восприятие и воспроизведение ритмов, усвоение артикуляционных движений и звукопроизношения по подражанию, от простых и доступных движений к более сложным.

5. *Формирование понимания речи и накопление словарного запаса*: развитие импрессивной и экспрессивной речи, выполнение инструкций. Вызывание собственной речи на материале звукоподражаний, простых слов, формирование простой безглагольной фразы. На более поздних этапах проводится работа по усвоению грамматических форм.

6. *Коррекция слоговой структуры слова*: при усвоении слов, начиная с доступной слоговой структуры.

Кроме перечисленных направлений работы важно организовывать и осуществлять работу с родителями по их консультированию по вопросам взаимодействия с детьми, рассказывать об особенностях речевых нарушений детей и имеющихся у ребенка трудностях, по обучению методам закрепления формируемых навыков дома.

По результатам проведенного исследования выявлено, что построение логопедической работы с учетом механизма нарушения, структуры дефекта и с использованием методов и приемов, направленных на устранение имеющихся нарушений, позволило скорректировать часть имеющихся у детей нарушений (у 100%). У дошкольников отмечена положительная динамика в усвоении формируемых умений и навыков по итогам занятий.

Таким образом, логопедическая работа с обучающимися среднего дошкольного возраста с нарушением речи, а именно с псевдобульбарной дизартрией и моторной алалией будет различаться. Это обусловлено самим механизмом и структурой конкретного речевого нарушения. Дифференцированность направлений и методов логопедической работы повышает ее эффективность, что и было доказано в ходе проведенного исследования.

#### ***Библиографический список***

1. Ахутина Т.В., Фотекова Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: методическое пособие. – М.: Айрис-Пресс, 2007. – 176 с.
2. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия. – М.: Институт общегуманитарных исследований; В. Секачев, 2001. – 96 с.
3. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии). – СПб. : Изд-во «СОЮЗ», 2000. – 192 с.
4. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. – М.: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 1997. – 400 с.

*Ромусик М.Н.,  
канд. пед. наук, доцент, Московский педагогический государственный университет,  
г. Москва, [romusikm@yandex.ru](mailto:romusikm@yandex.ru)*

### **ЗНАЧЕНИЕ ЭХОЛАЛИЙ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности проявления эхολалий у детей в норме и у детей с различными отклонениями в развитии. Представлена дифференциальная диагностика от сходных проявлений: речевой стереотип, эмбол. Рассмотрены различные позиции исследователей на возникновение данной проблемы.

**Ключевые слова:** эхολалия, речевое недоразвитие, эхопраксия, эхомимии, речевой стереотип, эмбол, дети с расстройством аутистического спектра, нарушение речи.

Эхολалия – это эхо-симптом, произвольное повторение слов, услышанных в чужой речи. Эхολалия как речевая симптоматика может наблюдаться при различных нарушениях дизонтогенеза. Наблюдается у детей и взрослых при психических заболеваниях такие как: атипичный аутизм, детский аутизм, синдром Ретта, синдром Туретта, Аспергера, болезнь

Пика, олигофрении (вместе с эхопраксией), поражении лобных долей мозга и других расстройств.

Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. отмечают, что при становлении речи у нормально развивающихся детей начальный этап развития речи сочетается с эхопраксией. В норме формирование первых детских слов основывается на ведущей роли эхо-феномена, в основе которого лежат эхокинезии, эхомимии и эхообразные повторения доступных звуков из речи взрослого. Первоначально слова ребенка являются тем материалом, на котором осуществляется переход от произвольного манипулирования речевыми звуками к целенаправленным речевым интенциям [3].

Эхолалии могут выполнять психорегулятивную функцию, в результате чего необходимо определить и понять, какой образ стоит за речевым сообщением. Они могут возникать из-за общего психомоторного возбуждения в рамках полевого поведения, а могут обозначать эмоциональное состояние ребенка. При активном продуцировании эхолалий невозможен произвольный переход к фразе. Эхолалия это всегда продукция правого полушария. При использовании эхолалий самостоятельная монологическая произвольная речь не будет развиваться без специально проведенных коррекционных занятий.

Эхолалия может встречаться и у детей с нарушением интеллектуальных способностей, не страдающих аутизмом. Для таких детей эхолалия считается допустимым явлением, если психический возраст ребенка не превышает 22-х месяцев. В различной психолого-педагогической литературе эти данные разнятся. Многие авторы отмечают более ранние сроки, при которых эхолалии должны уступать место осмысленным речевым продукциям. В этом случае эхолалия ассоциируется только с задержкой развития (количественный аспект) и не считается симптомом аутизма [4].

Явления эхопраксии и эхолалии объясняются расторможением подражательного рефлекса. Эхолалии несут в себе часто симптом тревожности на прошедшее либо на текущее событие. Если в речевой продукции детей эхолалий достаточно много, то у ребенка не развивается логическое мышление и не развивается речь.

Эхолалии нужно дифференцировать от речевого стереотипа и от эмбола. Речевой эмбол это фрагмент слова или короткое словосочетание, многократно повторяемое больным при попытке говорить (признак моторной афазии). При грубой афазии речевой эмбол выступает наиболее доступной формой речевого общения, содержание которого может изменяться только сопровождающейся мимикой, жестами и интонациями.

К речевым стереотипам можно отнести счет от 1 до 10, воспроизведение песен, стихов, фраз из мультфильмов не к месту. Эхолалии могут быть одномоментными, когда повторение звучит сразу после сказанного взрослыми и могут быть отсроченными. В этом случае ребенок повторяет слова, которые слышал в прошлом.

Природа эхолалии при аутизме не вполне ясна. У специалистов нет единого мнения в вопросе происхождения «формулы эхолалии». Их рассматривают и как затянувшийся естественный эхолалический период речевого развития, и как следствие непонимания обращенной к ребенку речи, и как своеобразное нейродинамическое расстройство, и как следствие аффективных аутистических нарушений [4].

Эхолалия (механическое повторение звуков, слогов, слов) часто ассоциируется с аутизмом. Исследования показали, что у многих аутичных детей речевое общение представлено эхолалиями, хотя эхолалии не являются основной характеристикой аутизма. При нормальном развитии речи у всех детей проявляются в некоторой форме эхолалии. И это вполне нормально в определенный период развития до 1-1, 5 лет. Когда ребенок самостоятельно начинает строить фразу эхолалия утрачивает свою функцию в становлении речи. Эхолалия у детей возможна как проявление повторяющейся способности в прямой обучающей ситуации, когда ребенок самостоятельно для себя повторяет речевую информацию, осмысливает то, что оно говорит. Эхолалии свидетельствуют о том, что ребенок речь не понимает или понимает в недостаточном объеме.

Морозова Т.И. отмечает, что у детей с РАС большое количество эхолалий связано с непониманием сказанного, с особенностями нейродинамики и недостаточности развития процесса имитации в силу органического поражения нервной системы и с проявлением кататонии [2].

Задержка в развитии речи и активное появление эхолалий у детей с РАС по мнению В.М. Башиной связана с неравномерностью созревания у детей речевой и других сфер деятельности, нарушением иерархических взаимоотношений между простыми и сложными структурами в пределах каждой функциональной системы [1].

Т.Г. Визель в своих исследованиях описывает детей с нарушением рече-слухового гнозиса. У этих детей отмечается эхолалический характер речевой продукции, они не понимают обращенную к ним речь, но хорошо повторяют звуки речи и слова при сохранности артикуляционного праксиса. У таких детей отмечаются элементы полевого поведения, импульсивность, гиперактивность, личностный инфантилизм. Автор отмечает различия в механизмах повторного и спонтанного артикулирования и связывает данные нарушения с недостаточностью функционирования проводниковой системы, невозможностью полноценного включения регуляторных механизмов лобных долей мозга. Коррекция нарушений происходит за счет активизации процессов подражательной деятельности, развития памяти, осмысления происходящего и развития рече-слухового гнозиса [5].

#### ***Библиографический список***

1. Башина В.М. Аутизм в детстве. – М.: Медицина, 1999. – 236 с.
2. Морозова Т.И. Отклонения в речевом развитии при детском аутизме и принципы их коррекции // Аутизм: метод. рекомендации по коррекционной работе / под ред. С.А. Морозова. – 2002. – С. 88–109.
3. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург: Изд-во ЛИТУР 2000. – 320 с.
4. Питерс Т. Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию: книга для педагогов-дефектологов / Пер. с англ. М.М. Щербаковой. Под науч. ред. Л.М. Шипициной, Д.Н. Исаева. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 240 с.
5. Визель Т. Г. Об импрессивном безречии у детей (теоретический аспект с позиции нейропсихологии) // Психологические и психоаналитические исследования. Ежегодник 2018-2019. Московский институт психоанализа. – М., 2020. – С. 207–221.



*Рубахина Е.А.,  
преподаватель ГБПОУ Пермский профессионально-педагогический колледж,  
г. Пермь, [rubahina-elena@mail.ru](mailto:rubahina-elena@mail.ru)*

## **КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАЦИОННЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ**

**Аннотация.** В статье освещены вопросы о необходимости организации коррекционно-педагогической работы с детьми младшего дошкольного возраста с ранним детским аутизмом. Развитие коммуникативных умений у детей данной категории является необходимым условием социализации и самореализации ребенка с расстройством аутистического спектра. Развитие коммуникативных навыков является важнейшей составляющей развития личности ребенка и обеспечивает необходимую социально-психологическую адаптацию дошкольника с синдромом раннего детского аутизма в окружающем его мире.

**Ключевые слова:** коррекционно-педагогическая работа, ранний детский аутизм, коммуникативные навыки, младший дошкольный возраст.

В настоящее время наблюдается тенденция к увеличению числа детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы, в том числе и детей с аутизмом. Расстройство аутистического спектра является самым частым нарушением психического развития детей дошкольного возраста. Согласно данным Всемирной организации здравоохранения отмечается, что частота встречаемости различных форм аутизма в 65 случаях на 10 000 рождений.

Ранний детский аутизм (далее РДА) – особая форма аномалии психического развития, при которой имеют место стойкие и своеобразные нарушения коммуникативного поведения, а также эмоционального контакта ребенка с окружающим миром .

В наибольшей степени при раннем детском аутизме нарушаются речевые и коммуникативные навыки. Неговорящие аутичные дети отличаются наиболее глубокими аффективными расстройствами, резким снижением психического тонуса, тяжелыми нарушениями произвольной деятельности, целенаправленности. Необходимо отличать речевые умения от коммуникативных навыков. Часто для невербальных детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра ставят задачу обучить их говорить как самую важную. Но, на самом деле, главной проблемой для детей данной категории является именно нарушение коммуникативных навыков.

Проблемы с коммуникацией присущи всем детям с аутизмом независимо от состояния интеллекта и развития речи: им трудно войти в контакт с другими людьми, они не понимают, когда и как необходимо использовать коммуникацию. Даже если ребенок с аутизмом может построить простую фразу, имеет хороший словарный запас в соответствии с возрастом, это не означает, что процесс общения не будет вызывать у него затруднений.

Стремление понять ребенка младшего дошкольного возраста с аутизмом во всех тонкостях его проявлений — одна из главных задач коррекционной работы. Ведь такое понимание даст возможность не только объяснить некоторые особенности ребенка, но и предсказать возможные негативные реакции на разнообразные стимулы окружающей среды,

спровоцировать нужные реакции для развития соответствующих умений и навыков, индивидуально подобрать действенные задания с образовательным, воспитательным и коррекционным наполнением.

Согласно требованиям нового Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (от 14.11.2013 № 30384), одной из ведущих стратегий образовательного процесса является речевое развитие ребенка, которое включает: во-первых, овладение речью как средством общения и культуры. Во-вторых, формирование коммуникативно-целесообразной речи, способности пользоваться коммуникативными навыками с целью налаживания отношений с другими людьми, обмена информацией и сотрудничества.

В основе коррекционно-педагогической работы с детьми младшего дошкольного возраста с ранним детским аутизмом рассматриваются группы коммуникативных навыков, наиболее полно отражающих специфические особенности развития этих детей:

- проявление интереса к партнеру (выполнение наглядных или словесных указаний, простых инструкций, произнесение слов или фраз в ответ на речь партнера, отклик на собственное имя);

- владение невербальными навыками коммуникации (установление визуального контакта, обмен взглядами, длительный контакт глаз, использование жестов, мимических комплексов, пантомимики);

- владение вербальными навыками коммуникации (построение фразы, обмен репликами, обращениями, задавание вопросов и ответы на вопрос, выражение просьб словами).

На основе выделенных компонентов речи, требуется реализация поэтапного процесса, включающего деятельность всех специалистов, участвующих в комплексном сопровождении развития ребенка младшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

В настоящее время имеют место противоречия: между необходимостью формирования коммуникативных навыков у младших дошкольников с РДА и недостаточной разработанностью коррекционно-педагогических помощи детям с расстройством аутистического спектра.

Выявленные противоречия позволили обозначить проблему, состоящую в разработке содержания коррекционно-педагогической работы по развитию коммуникационных навыков у детей третьего года жизни с ранним детским аутизмом.

Без своевременной и адекватной педагогической коррекции, большинство таких детей испытывают значительные трудности в установлении контактов с окружающими людьми, усвоении программного материала, и в дальнейшей социализации в обществе.

И, наоборот, при ранней комплексной коррекционно-педагогической работе большинство детей дошкольного возраста можно успешно социализировать, подготовить к дальнейшему обучению в общеобразовательной школе, а нередко и развить их потенциальную одаренность в различных областях знаний.

При оказании комплексной помощи детям с РДА, при организации соответствующих коррекционно-педагогических условий будет целесообразно следовать следующим принципам [1]:

- осуществление комплексного психолого-педагогического и медика - социального подхода к коррекции;
- интегративная направленность коррекционно-педагогического процесса в сочетании со специализированным характером оказываемой помощи;
- учет интересов аутичного ребенка при выборе педагогами методологического подхода;
- индивидуальный характер развития на начальных ее этапах с постепенным переходом к групповым формам работы;
- систематическая активная работа с семьей ребенка с расстройством аутистического спектра.

Построение педагогической работы с детьми с РДА в соответствии с указанными принципами обеспечивает наиболее полное раскрытие потенциальных возможностей развития детей младшего дошкольного возраста с синдромом раннего детского аутизма.

Центральное место в формировании речевых и коммуникативных навыков младших дошкольников с ранним детским аутизмом занимает игровая деятельность. Использование игр позволяет усилить у ребенка социально-коммуникативную мотивацию, благодаря которой у него появляется потребность использовать формирующийся коммуникативный навык

В ходе коррекционно-педагогической работы с детьми младшего дошкольного возраста применяются разнообразные виды игр: имитационные, хороводные, ритмические, музыкальные игры и т.д. [5].

Организация образовательной деятельности, общения в игровой форме с детьми младшего дошкольного возраста осуществляется на всех этапах и направлениях психолого-педагогического развития коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра.

Наиболее сложные для аутичных детей игры — это коллективные игры, которые предполагают их включение во взаимодействие со сверстниками. В групповые игры, привлекают детей с РДА после проведения индивидуальной подготовительной работы и при желании самого ребенка.

Помогает наладить коммуникацию педагогу, работающему с аутичным ребенком, улучшить взаимодействие с детьми младшего дошкольного возраста - музыка. Она способна заменить вербальное общение между воспитателем и ребенком на этапе формирования установления контакта. Например, игры с ритмами и мелодиями способны помочь развить подражание, вызвать двигательную активность, положительные эмоции и тем самым «растормозить» речь ребенка.

Разнообразные упражнения (вербальная имитация, комментирование изображений на картинках, работа с карточками и т.д.) используются в ситуации образовательной деятельности с целью формирования умения комментировать, отвечать на вопросы и задавать их, сообщать о своих чувствах, для формирования диалоговых навыков.

Таким образом, с целью формирования коммуникативных навыков у детей младшего дошкольного возраста с РДА в процессе коррекционно-педагогической работы используются различные коммуникативные системы: вербальная, пиктографическая, жестовая и т.д.

Комбинированное использование речи и различных невербальных альтернативных коммуникативных систем предоставляет детям дополнительную визуальную поддержку и способствует формированию вербальных и невербальных средств коммуникации.

Одной из эффективных средств развития коммуникативных навыков у детей младшего дошкольного возраста является методика альтернативной системы коммуникации и развития речи с помощью карточек (PECS) [3]. Целью программы PECS является побудить ребенка спонтанно начать коммуникационное взаимодействие. В основе метода лежит тот факт, что повод для общения должен предшествовать фактической речевой деятельности. Метод начинается с определения потенциальных стимулов (того, что ребенок любит и хочет).

Использование PECS ускоряет развитие разговорной речи детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра – благодаря отражению словесного и визуального стимула в процессе обмена информацией, тем самым способствует развитию коммуникативных навыков.

Применяемые в коррекционно-педагогической работе с аутичными детьми различные методы и средства, создают особую «развивающую среду» помогающую поддерживать эмоциональный контакт с ребенком, формирующую устойчивую совместную деятельность взрослого с ребенком, стимулирующую развитие его личности, способствующую формированию его речевых, коммуникативных и социальных навыков.

#### **Библиографический список**

1. Логунова Т.В., Федотова Н.В., Ковалева Е.А. Методы и средства развития коммуникативных навыков у детей с РДА // Психология и педагогика: методологические и методические проблемы и пути их решения: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. – Стерлитамак, 2021. – С.46-49.

2. Рубан О.В. Коррекция коммуникативных нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра методом «хороводные игры» // Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья: V Международный конгресс – М.: МГППУ. – 2017. – С. 283–286.

3. Фрост Лори. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. – М.: Издательство: Теревинф, 2011. – 416 с.

4. Швед М.В., Куксенюк В.А. Особенности коммуникативной деятельности детей с расстройствами аутистического спектра // Специальное образование XXI века: от ранней помощи до профессиональной подготовки: сборник научных трудов / Отв. редактор Л.М. Кобрин. – СПб., 2020. – С. 391–395.

5. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. – М.: Теревинф, 2004. – 136 с.

*Рюмина Ю.Н.,  
кандидат педагогических наук, доцент  
«Сургутский государственный педагогический университет»,  
г. Сургут, [ryumina\\_yulya76@mail.ru](mailto:ryumina_yulya76@mail.ru)*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

**Аннотация.** В статье представлен анализ прикладных аспектов формирования проектных компетенций будущих педагогов с опорой на современные требования ФГОС ВО и Профессиональных стандартов к результатам профессиональной подготовки бакалавров.

**Ключевые слова:** компетенция, проектная компетенция, проектная компетенция педагога, проектирование, социально-педагогическое проектирование.

Современная практика интегративного и инклюзивного образования ставит перед педагогами требования готовности к реализации требований ФЗ «Об образовании», ФГОС в части образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В литературе выделяются определенные понятия, характеризующие определенный вид готовности современного педагога, осуществляющего профессиональную деятельность в условиях инклюзивного образования. Это - «инклюзивная готовность», «готовность к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования» или «инклюзивная готовность» и т.д.,

Так, готовность педагога к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании Е.Г. Самарцева рассматривает как интегративное профессионально-личностное образование, характеризующееся наличием установки, предполагающей потребность педагога в осуществлении инклюзивного образования. А также наличие и мобилизация специальных знаний в рассматриваемой области, навыков практической деятельности. И в целом как базовое условие его успешного осуществления [4].

На комплекс профессиональных компетенций опирается и так называемая «инклюзивная готовность» педагога (В.В. Хитрюк). Она представляет собой системное, интегративное качество личности педагога, определяющее эффективность профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Бесспорно, инклюзивная готовность педагога определяется содержанием и условиями профессиональной деятельности. Компонентная структура инклюзивной готовности представлена когнитивным, эмоциональным, мотивационным, коммуникативным и рефлексивным компонентами. Она включает осознание концептуальной идеи инклюзивного образования, установки и мотивы на ее реализацию, эмоциональную окрашенность и коммуникативные навыки взаимодействия в инклюзивном образовательном процессе, аналитические способности, и др.

Нам близка позиция И.Н. Хафизуллиной, которая оперирует понятием «профессиональная компетентность педагога общеобразовательной школы в работе с детьми с особыми образовательными потребностями», включая ее в блок специальных профессиональных компетентностей и разрабатывая модель данной компетентности [5]. Автор определяет ее как личностное интегративное образование, которое обуславливает

способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения. При этом необходимо учитывать особые образовательные потребности детей и обеспечивать инклюзию детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду, создавая условия для обучения, воспитания и развития и саморазвития.

Инклюзивная компетентность будущих учителей включает, по мнению И.Н. Хафизуллиной, ключевые, содержательные – ключевые (мотивационная, коммуникативная, рефлексивная, функциональные – операционные (диагностическая, исследовательская, прогностическая, технологическая и др.).

Целесообразно, на наш взгляд включить в содержание функциональных компетенций педагога, работающего с детьми с особыми образовательными потребностями проектную компетенцию. Являясь составной частью профессиональной компетентности педагога, проектная компетенция выступает системной характеристикой личности педагога. Именно в проектной деятельности, как организованной работе по созданию оригинального продукта (проекта) и направленной на решение профессионально-значимой задачи, имеющей целью приобретение и развитие умений и навыков, личностных качеств, необходимых современному конкурентоспособному специалисту, формируется проектная компетентность студента. Проектная компетентность, на наш взгляд, является показателем личностного и профессионального развития выпускника бакалавриата в результате овладения им проектной компетенцией и приобретения опыта проектной деятельности.

Отмечая дидактическую ценность социально-педагогического проектирования в подготовке бакалавров необходимо выделить ряд позиций, раскрывающих сущность проектной компетенции, ее структуру, определенную ФГОС ВО и Профессиональными стандартами (на примере профессиональной подготовки бакалавров по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль «Психология и педагогика воспитательной работы»).

Формирование компетенции является целенаправленным процессом, освоение составляющих отдельной компетенции происходит, по мнению М.П. Манаенковой постепенно. Компетентностная модель образования является знаниево-деятельностной: знания, умения и навыки – основные компоненты компетенции – формируются во время лекционных, практических и лабораторных занятий при изучении различных дисциплин. Однако цементирующей основой профессиональных компетенций бакалавра является практический опыт. Очевидно, что именно практическая деятельность становится «полигоном» для отработки умений и навыков, усвоения полученных знаний.

Приводя к однозначности понимания термина «компетенция», В.И. Байденко, в своем методическом пособии «Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения», обращается к определению европейского проекта TUNING: «...понятие компетенций и навыков включает знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте). Компетенции представляют собой сочетание характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственностям), которые описывают уровень или степень, до которой некоторое лицо способно эти компетенции реализовать» [1, с.11].

Автор указывает, что компетенции должны подкрепляться личными качествами (работоспособность, прилежность, увлеченность, выносливость, преодоление трудностей, сдержанность и др.). Что свидетельствует о системном характере формирования компетенций: есть значительный сегмент внесодержательных аспектов их формирования (образовательная среда вузов, организация образовательного процесса, образовательные технологии, включая самостоятельную работу студентов, проектное обучение и т.д.).

И.А. Зимняя, систематизируя научные подходы в области компетентного подхода (Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова и др.), выделяет три группы компетенций:

–относящиеся к самому себе (как личности и субъекту жизнедеятельности) – ценностно-смысловые ориентации в мире, компетенции гражданственности, самосовершенствования и здоровьесбережения;

–относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми – компетенции социального взаимодействия, компетенции в общении, включая компетенции диалогические и компетенции кросс-культурного взаимодействия;

–относящиеся к деятельности человека во всех ее формах и проявлениях – компетенции учебной (познавательной) и трудовой деятельности, информационно-технологические компетенции, а также компетенции проектирования и прогнозирования.

Именно к последней группе, на наш взгляд, относятся проектные компетенции педагога, необходимые ему (в соответствии с Профессиональным стандартом) для выполнения основных профессиональных трудовых функций.

В отечественной научной литературе понятие «проектные компетенции» трактуется, в основном, в привязке к какому-либо федеральному образовательному стандарту высшего образования. Данная компетенция педагога, по нашему мнению, является одной из основных составляющих профессиональной компетентности. Проектная компетенция педагога имеет интегративный характер и должна рассматриваться как комплекс готовности и способностей как предрасположенность к осуществлению проектной деятельности, организации проектной деятельности участников образовательного процесса.

Способность же характеризуется профессиональной подготовленностью и развитыми качествами личности, необходимыми для организации любой проектной деятельности.

Проектная компетенция педагога может быть представлена следующим комплексом готовности и способностей: поиска и выявления необходимой информации, ее анализа, прогнозирования, проектирования, планирования, организации и координации, управления, рефлексии и оценки самого процесса проектирования и его результата (проекта).

О.И. Ваганова, М.Н. Гладкова, А.В. Трутанова пришли к выводу, что к определению понятия «проектная компетенция педагога» относится совокупность ряда элементов, которые характеризуют ее как компетентность в организации проектной деятельности обучающихся. Авторы выделяют мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный, креативный, личностный элементы проектной компетенции педагога, каждый из которых имеет определенные характеристики [2].

Беря во внимание разработки данных авторов, мы полагаем, что целесообразно, проанализировать Федеральный образовательный стандарт и Профессиональные стандарты по рассматриваемому направлению подготовки бакалавров и определить содержание проектной компетенции бакалавра педагогики и психологии воспитательной работы.

Для определения содержания структурных компонентов проектной компетенции педагога нами проведен анализ требований ФГОС и профессиональных стандартов выпускников бакалавриата по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль «Психология и педагогика воспитательной работы».

Согласно ФГОС ВО (бакалавриат) по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, наряду с педагогическим, методическим, организационно-управленческим, культурно-просветительским и сопровождением определен проектный тип задач профессиональной деятельности выпускника бакалавриата [9].

Кроме того, к типам учебной и производственной практик относится технологическая (проектно-технологическая) практика, которая предполагает обоснование, разработку и апробацию проекта профессиональной деятельности. Что требует формирования у студентов определенного комплекса проектных компетенций.

Данное требование стандарта определяет содержание Образовательной программы и выражается в Требованиях к результатам ее освоения. В результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы компетенции, установленные программой бакалавриата (универсальные, общепрофессиональные и профессиональные).

В качестве универсальных компетенций бакалавра по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, в ряду прочих категорий, определена категория разработки и реализации проектов, где универсальная компетенция сформулирована как способность «определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений» (УК-2).

Программа бакалавриата по рассматриваемому направлению подготовки должна, в соответствии с ФГОС ВО, устанавливать следующие категории общепрофессиональных компетенций, имеющих отношение к проектированию: разработка основных и дополнительных образовательных программ; совместная и индивидуальная учебная и воспитательная деятельность обучающихся.

В соответствии с требованиями современного ФГОС ВО профессиональные компетенции устанавливаются образовательной программой в соответствии с профессиональными стандартами в той или иной области деятельности выпускников. Отмечается, что профессиональные компетенции могут быть установлены программой в качестве обязательных и/или рекомендуемых.

Поэтому мы сочли целесообразным проанализировать два профессиональных стандарта: «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» (приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н) и «Специалист в области воспитания» (Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017 г. № 10н).

Анализ профессиональных стандартов показал необходимость включения проектных компетенций в перечень профессиональных компетенций выпускника бакалавриата по рассматриваемому направлению подготовки, которые могут быть сформулированы следующим образом: способен проектировать воспитательный процесс на основе требований федеральных государственных образовательных стандартов; способен организовать проектную деятельность обучающихся [3].



Опираясь на ряд научных подходов к сущности и структуре проектной компетенции (В.И. Байденко, О.И. Ваганова, М.Н. Гладкова, С.Б. Гулиянц, А.В. Трутанова, В.Д. Шадриков, А.В. Хуторский, и др.), определим ее содержание для выпускника бакалавриата по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Педагогика и психология воспитательной работы»:

– мотивационно-ценностный компонент предполагает: заинтересованность в результате проектной деятельности как своей, так и обучающихся; ценностное отношение педагога/воспитателя к своей проектной деятельности как необходимой трудовой функции; ценностное отношение педагога/воспитателя к проектной деятельности обучающихся как способу приобретения социокультурного опыта, необходимых социальных компетенций; осознание педагогом/воспитателем ценности проектной деятельности как средства развития эмоционально-ценностной сферы обучающегося; ценностное отношение педагога/воспитателя к процессу взаимодействия с обучающимися в процессе проектной деятельности и т.д.;

– когнитивный компонент включает: знания сущности и логики проектирования, типов и структур проектов; знания технологических основ проектирования; знания методических основ организации проектной деятельности обучающихся как средства расширения социокультурного опыта; знания технологий организации проектной деятельности обучающихся разного возраста; знания возрастных и личностных особенностей обучающихся и т.д.;

– деятельностный компонент включает в себя: владение технологией проектирования; владение навыками мотивации и активизации проектной деятельности обучающихся; владение технологией педагогического сопровождения проектной деятельностью обучающихся; владение технологией организации совместной деятельности с обучающимися по разработке индивидуальных образовательных маршрутов; владение навыками оценивания и экспертизы различных типов проектов и т.д.;

– прагматический компонент подразумевает: владение опытом проектной деятельности; владение опытом организации проектной деятельности обучающихся; владение опытом оценки и экспертизы различного типа проектов и пр.;

– личностный компонент характеризуется наличием определенных личностных качеств бакалавра (работоспособность, ответственность, прилежность, увлеченность, выносливость, преодоление трудностей, сдержанность, и др.); готовностью соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, требования профессиональной этики; готовностью довести начатое дело до конца (мотивы деятельности, волевые качества, оптимизм, вера в себя и свои силы и пр.).

Таким образом, анализ профессиональных компетенций студентов педагогического вуза, формируемых в процессе социально-педагогического проектирования, позволил, опираясь на научные подходы и современные требования к профессиональной подготовке бакалавров подтвердить необходимость формирования проектной компетенции студентов, являющейся одним из важнейших составляющих профессиональной компетентности педагога/воспитателя. Что, в свою очередь, требует определения стратегии, технологии и методов формирования у студентов педагогического вуза проектной компетенции. В этом

плане, особое значение, на наш взгляд приобретает технология педагогического сопровождения проектной деятельности студентов.

### **Библиографический список**

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325214402.pdf>
2. Ваганова О.И. Формирование проектной компетенции будущих бакалавров в вузе // АНИ: педагогика и психология. – 2017. – № 3(20). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-proektnoy-kompetentsii-buduschih-bakalavrov-v-vuze>
3. Галушинская Ю.О., Рюмина Ю.Н. К вопросу формирования проектных компетенций студентов педагогического вуза в процессе педагогического сопровождения // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 65. – Ч. 4. – 340 с. – Режим доступа: <http://www.gpa.cfuv.ru/attachments/article/4051/Выпуск%2065%20часть%204,%202019%20год.pdf#2>
4. Самарцева Е.Г. Оценка профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2015. – №1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-professionalnoy-gotovnosti-buduschih-pedagogov-k-inklyuzivnomu-obrazovaniyu-detey>
5. Хафизуллина И.Н. Формирование профессиональной компетентности педагога общеобразовательной школы в работе с детьми с особыми образовательными потребностями // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2007. – Том 13. – Режим доступа: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Home/%D0%9C%D0%BE%D0%B8%20%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/formirovanie-professionalnoy-kompetentnosti-pedagoga-obscheobrazovatelnoy-shkoly-v-rabote-s-detmi-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostyami.pdf>

*Савченко Е.Е.,*

*магистрант, учитель-логопед*

*МБДОУ Детский сад «Снегурочка», ЯНАО, г. Салехард*

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент*

*кафедры специальной педагогики и психологии Аюпова Е.Е.*

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,*

*г. Пермь*

## **СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ТОНКИХ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫХ ДВИЖЕНИЙ ПАЛЬЦЕВ РУК У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

**Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема развития мелкой моторики у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью, а конкретно специфика развития дифференцированных движений пальцев рук.

**Ключевые слова:** умственная отсталость, мелкая моторика, старший дошкольный возраст, дифференцированные движения.

Проблематика обучения и воспитания детей с интеллектуальными нарушениями всегда волновала и теоретиков, и практиков: особенности развития детей с данным видом дизонтогенеза предполагают применение специальных методов и приемов в практике работы учителей, воспитателей и узких специалистов образовательных организаций. Одной из ключевых проблем является уровень развития мелкой моторики, ее нарушения препятствуют успешному обучению в школе, да и в условиях дошкольной образовательной организации ребенок не достигает целевых ориентиров, предлагаемых государственным образовательным стандартом дошкольного образования [4, с. 86].

Мелкая моторика, с точки зрения ведущих нейрофизиологов, в частности, М.М. Безруких, включает в себя дифференцированные движения пальцев и кистей рук наименьшей силы и амплитуды [2, с. 199]. Именно точная способность пальцев рук двигаться позволяет успешно не только обучаться, но и устроиваться в быту.

Что же касается детей с легкой умственной отсталостью, в частности, дошкольников, то их движения плохо скоординированы, замедленны, а, порой, импульсивны [5, с. 22]. Дети с таким дефектом в развитии, как правило, характеризуются слабым развитием мелкой моторики, они гораздо позже своих сверстников тянутся к висящей игрушке, позже начинают ползать, сидеть, ходить. По мнению Л.П. Уфимцевой, замедленное развитие двигательной активности достаточно сильно снижает возможность ребенка ориентироваться в пространстве, знакомясь с окружающим миром.

Возвращаясь к предмету развития тонких дифференцированных движений пальцев и кистей рук у дошкольников с легкой умственной отсталостью, отмечено, что, вследствие отсутствия специальной работы с детьми по развитию мелкой моторики, они не могут самостоятельно одевать и снимать одежду, а также правильно сложить ее [3, с. 33].

Исследованием вопроса развития двигательных движений старших дошкольников с легкой степенью умственной отсталости, в частности, дифференцированных движений пальцев рук, занимались Л.Б. Баряева, И.А. Грошенко, М.М.Кольцова, В.М. Мозговой и другие ученые. По мнению И.А. Грошенко, многие исследования показывают, что умственно отсталые дети всегда опаздывают в развитии двигательных навыков, что напрямую связано с низкой подвижностью нервных процессов [4, с. 76].

Следует отметить, что, несмотря на внушительное количество исследований, направленных на изучение дифференцированных движений, на сегодняшний день, все же, недостаточное количество работ, посвященных исследованию тонких дифференцированных движений кистей и пальцев рук у детей с умственной отсталостью.

Из данных, полученных в ходе теоретического анализа исследований многих ученых, было обнаружено, что уровень развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью лёгкой степени значительно отстает от уровня их здоровых сверстников, как в развитии детей координации дифференцированных движений пальцев и схватывающей способности кисти рук, так и по показателям тонкой дифференцировки движения.

Согласно теории И.А. Грошенко, формирование высших психических функций у умственно отсталых детей связано с развитием мелкой моторики, и то, и другое

значительно отстает в развитии в сравнении с нормотипичными детьми, однако при своевременной и планомерной коррекционной работе функции меткой моторики постепенно развиваются и приближаются к норме..

У детей с умственной отсталостью долго не выделяется ведущая рука, нет согласованности в действиях обеих рук, также у многих детей с интеллектуальными проблемами с большим трудом формируется техника письма, что обусловлено моторной недостаточностью. Для этих детей характерна слабая степень нажима карандаша или ручки на бумагу, нечёткость проведения разнообразных линий, смещение центра листа в сторону. Нарушение моторики руки мешает осуществить движение точно, рассчитать силу и скоординировано оформить, также дети с умственной отсталостью испытывают выраженные затруднения в формировании «алгоритма движения» ввиду недостаточности кинетической основы произвольного действия. В трудах Г.И. Жаренкова сказано, что школьников затрудняет удержание шаблона в процессе работы, наблюдается соскальзывание. Линейка также меняет своё исходное положение, что приводит к неровным и некорректным линиям и чертежам. Многие дети неправильно держат карандаш, сильно нажимают им на бумагу. Большие трудности обнаруживаются у воспитанников при работе с ножницами: они не могут их правильно держать, не умеют правильно резать бумагу, часто закрывают ножницы в процессе резания. Недостаточность ручных умений и навыков у детей проявляются также при работе красками и карандашами. Ребята не могут набирать краску по ворсу, тыкая кистью, не умеют рисовать концом кисточки, всей поверхностью, свободно двигать ею в разных направлениях, не могут ориентироваться на листе бумаги, застревают на однотипном движении, не соблюдают равномерности узоров по величине, по расстоянию между ними, не передают симметричное расположение узора.

Т.М. Головина пишет, что характерным у воспитанников с умственной отсталостью является нарушение мелких движений, что проявляется в их слабости, недостаточной координированности и взаимозаменяемости. Приступая к новому заданию, отмечено в трудах Л.В. Занкова, ребёнок долго не может сосредоточиться на последовательности выполнения операций. Его движения неловки, суетливы, хаотичны, пальцы рук непослушны, правая рука, как правило, опережает действия левой, что приводит к несогласованности движений. Пинский Б.И. выявил, что учащимся с интеллектуальной недостаточностью трудно избрать оптимальный темп рабочих движений: одни начинают в ускоренном темпе, что приводит к снижению её качества, к закреплению неправильных движений; другие и после длительной тренировки работают медленно. По мнению С.Д. Забрамной, при поступлении в школу дети с нарушением интеллекта обнаруживают крайнюю неумелость, их пальцы вялы, не удерживают мелких предметов, они не могут осуществлять соотносящие, сопоставительные движения. Таким образом, особенности развития мелкой моторики у детей с нарушением интеллекта заключаются в том, что у них хуже развита кинестетическая чувствительность, вследствие чего двигательная недостаточность возрастает при выполнении сложных заданий, где требуется более точное управление движениями, чёткое дозирование мышечных усилий, планомерная работа всей двигательной системы. Развитие мелкой моторики рук осуществляется на занятиях по изобразительной деятельности, ручному труду, конструированию и кружковой работе. На занятиях по изобразительной деятельности большое внимание уделяется специальным упражнениям: оно должно начинаться с гимнастики для кистей и пальцев рук. Во время занятия необходимо проводить

физкультминутку с речевым сопровождением. Можно использовать для развития мелкой моторики различные предметы: мячи, резиновые игрушки, карандаши, катушки, резинки, бассейны для рук (с песком, макаронами, крупой и др.). Хорошо развивает мелкую моторику рисование с помощью пальчиковых красок.

В процессе вышеперечисленных упражнений дети учатся проводить прямые линии в разных направлениях, рисовать круги, соблюдать пределы при раскрашивании и штриховке. Регулярные упражнения по развитию мелкой моторики помогут поддерживать устойчивую работоспособность и развивать тонкие дифференцированные движения кистей и пальцев рук. Не менее важно следить за тем, как ребёнок держит карандаш/ручку, и при необходимости взрослому нужно исправлять неправильное положение. Особое внимание следует уделять показу способов выполнения того или иного движения. При этом одним из путей обучения является не только подражание действиям педагога, но и понимание их смысла, а затем обязательное повторение карандашом на листе бумаги.

Таким образом, следует отметить, что развитие мелкой моторики обучающихся старшего дошкольного возраста с легкой степенью умственной отсталости протекает на фоне органических нарушений в структурах центральной нервной системы и имеет следующие особенности: задержанный характер в становлении моторных действий, слабость двигательных реакций, нарушение ориентировки в пространстве, повышенный (пониженный) тонус в мышцах, неловкость движений, затруднения в дифференцированных мелкомоторных действиях и т. д.

#### ***Библиографический список***

1. Баряева Л.Б. Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития. – СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2010. – 415 с.
2. Безруких М.М. Возрастная физиология: Физиология развития ребенка: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2002. – 416 с.
3. Богатева З. Подготовка руки ребенка к письму на занятиях рисованием // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 8. – С. 32-35.
4. Groshenkov I.A. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 208с.
5. Литвинова Н.А. Основы математической статистики: учеб.-метод. пособие / сост.: Н.П. Радчикова. – Минск: БГПУ, 2008. – 88 с.

*Сайфуллина А.А.,  
учитель-логопед,*

*Русинова Н.С.,*

*воспитатель МБОУ «ЦРР-Карагайский детский сад № 4»,  
с. Карагай, [rusinovans@yandex.ru](mailto:rusinovans@yandex.ru)*

## **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЯМИ ДЕТЕЙ С ОВЗ**

**Аннотация.** Метод проектов – это педагогическая технология, основной целью которой является совокупность различных деятельностей (исследовательская,

познавательная, игровая, творческая, продуктивная) в процессе которых ребенок познает себя и окружающий мир, овладевает практическими навыками.

**Ключевые слова:** проект, деятельность, взаимодействие, экскурсия, родители, социализация.

*«Метод проектов – совокупность  
исследовательских и проблемных методов,  
поисковых по своей сути»*

*Джон Дьюи*

В современной системе дошкольного образования, все больше места уделяется взаимодействию с семьями воспитанников. Тесное сотрудничество семьи и детского сада играет положительную роль в полноценном развитии ребенка. Мы, педагоги понимаем этот факт, но, к большому сожалению, тенденция современного мира такова, что все чаще родители пытаются переложить свою воспитательную функцию на плечи педагогов. Возможно, это связано с тем, что родители заняты повседневными житейскими заботами и не имеют свободного времени для занятий с детьми дома. Многие родители зачастую испытывают определенные трудности в установлении контактов с детьми, так как не имеют специальных знаний в сфере воспитания и образования детей с ограниченными возможностями здоровья, это составляет основу педагогической некомпетентности родителей. Таким образом, достаточно часто дети испытывают дефицит общения с родителями. Сложившуюся ситуацию можно разрешить за счет вовлечения семьи в совместную деятельность. Создать условия для объединения всех участников педагогического процесса одной идеей, целью. Исходя из анализа эффективности различных технологий и методик взаимодействия с семьями воспитанников, самым доступным, на наш взгляд, оказался метод проектов.

Метод проектов как педагогическая технология возник в США во второй половине XIX века. В его основу легло рассуждение в теориях Джона Дьюи о решении реальных жизненных задач с помощью рассуждений, практических действий.

Основные концептуальные положения его теории звучали следующим образом:

- истинным и ценным является только то, что дает практический результат;
- ребенок в своем развитии повторяет путь человечества в познании окружающего мира (от частного к общему, индуктивным методом);
- усвоение знаний – это стихийный, неуправляемый процесс;
- ребенок может усваивать информацию только благодаря возникшей потребности в знаниях, являясь активным субъектом своего обучения.

Условиями успешности обучения согласно теории, Д. Дьюи являются:

- проблематизация учебного материала;
- познавательная активность ребенка;
- связь обучения с жизненным опытом ребенка;
- организация обучения как деятельности (игровой, трудовой).

Таким образом, Д. Дьюи предложил по существу замену абстрактного, оторванного от жизни, направленного на заучивание теоретических знаний образования на систему

школьного обучения «путём делания», которое обогащает личный опыт ребёнка и состоит в освоении им способа самостоятельного познания окружающего мира.

Исходя из данной концепции, родители могут быть не только источниками информации, реальной помощи и поддержки педагогу во время разработки и реализации проекта, но и стать участниками, испытать чувство сопричастности и удовлетворения от своих успехов и успехов детей.

В нашем детском саду функционирует группа компенсирующей направленности. У наших воспитанников плохо получается планировать свою деятельность, они не всегда способны осуществить перенос показанного способа действия на аналогичные задания. Интеллектуальное развитие ребенка с особыми образовательными потребностями требует более значительных усилий со стороны педагогов. Развитие наших детей осуществляем в процессе различных видов деятельности, ознакомления с окружающим миром, а также в процессе развития речи.

Применение проектного метода с детьми ОВЗ позволяет решить разные коррекционные задачи, а также способствует повышению самооценки ребёнка. Участвуя в проекте, ребенок ощущает себя значимым в группе сверстников, видит свой вклад в общее дело, радуется своим успехам. Метод проекта способствует развитию благоприятных межличностных отношений в группе детей, решает трудности во взаимодействии детского сада и семьи, а также гармонизирует детско-родительские отношения.

В начале работы в рамках проектного метода мы запустили в родительскую общественность анкету, состоящую из нескольких вопросов, которые были направлены на выявление уровня компетентности в вопросах воспитания и образования детей с ОВЗ, готовы ли родители к взаимодействию, к участию в жизни группы компенсирующей направленности и ДООУ в целом. По данным анкетирования 50 % родителей группы готовы к сотрудничеству.

Проектная деятельность в нашей группе началась с краткосрочного проекта «Кузнецы – молодцы». В рамках этого проекта мы познакомились с кузнечным делом. В нашем районе активно развивается кузнечное дело и у нас появилась возможность побывать в кузнечной мастерской. В ходе экскурсии педагоги, дети и родители рассматривали изделия из металла, гуляя по селу находили кованые изделия (оформление скамеек в парке, крыльцо магазина, забор около жилого дома). Всем удалось увидеть, как происходит процессковки и даже пройти самостоятельные пробы в данной профессии. Малоактивным детям, детям с проблемами в коммуникации, в проекте мы уделили особое внимание. В индивидуальной работе предусмотрели игры и задания для накопления и отработки определенных речевых навыков, были даны рекомендации родителям. Дети были поставлены в ситуацию успеха. В ходе реализации проекта дети узнали много нового и интересного и своими знаниями делились со своими родителями. Все эмоции от увиденного мы предложили нарисовать и записать дома. Рассказы и рисунки детей передавали большой эмоциональный отклик. У детей появился опыт передачи впечатлений. По завершению проекта благодаря родителям у нас пополнилась РППС группы, появилось 2 альбома «Инструмент кузнеца» и «Самые необычные работы кузнецов».

Мы поняли, что мы на правильном пути и разработали долгосрочный проект «Родная сторона я познаю тебя». Мы вместе с родителями проработали содержание проекта. Каждую неделю в зависимости от тематического планирования мы с детьми познакомились с нашим

селем, его достопримечательностями, мастерами – ремесленниками. Дети и родители узнавали для чего в нашем селе магазин «Ткани», как пекут хлеб, как доставляют почту, как ремонтируют обувь и т.д. Постепенно родители стали задавать вопросы: куда вы пойдете в следующий раз, хотелось бы пойти с вами. Активно делились впечатлениями от экскурсий в социальной сети Вконтакте.

В рамках реализации проекта было проведено 32 мероприятия и создано 32 методических продукта. Анализ работы показал социальную значимость выбранных форм работы для формирования и расширения знаний детей 5-7 лет с ОВЗ о родном селе. Дети научились правильно себя вести в общественных местах: не забывали про приветствия и прощания, тактично и спокойно задавали вопросы, соблюдали правила поведения на дороге. Каждый ребёнок проявлял радость от возможности рассказывать об экскурсиях и событиях в группе своим родным и близким, дети с удовольствием рассматривали продукты деятельности мастеров, организовывались в небольшие группы для обсуждения и изучения альбомов, проигрывания дидактических игр и т.д. Все 100% детей, которые пользуются речью, называют свой домашний адрес, могут рассказать о трёх интересных местах и способны составить от 4 до 6(7) предложений о селе. Дети 6-7 лет (7 человек) способны назвать от 3 до 5 улиц села, знают в честь, кого названы. Среди родительской общественности отмечался интерес к мероприятиям, проводимым в рамках проекта, 6 родителей (43%) стали активными организаторами и 8 (57%) - участниками экскурсий. Все 100 % родителей оказали помощь в пополнении РППС компенсирующей группы. Каждый родитель на родительском собрании в мае был поощрен грамотой за активное участие в жизни группы.

В ходе совместной проектной деятельности мы активно работали над краткосрочными проектами: «Новый год – веселый праздник» (изготовление новогодних поделок), «День Победы» (встреча с ветеранами ВОВ), «Неделя здоровья» (родители активно изготавливали спортивное оборудование для физкультурных занятий и игр), «Твоя любимая буква, цифра» (изготавливали буквы и цифры для лучшего запоминания), «Первоцветы – хороши, наслаждайся от души!» (изготовление поделок из бросового материала), «Мини огород» (посев рассады цветочных культур), «Эти забавные животные» и др.

При решении задач, поиске материала, оформлении пособия жизнь ребенка и родителей наполняется богатым содержанием, им есть, что обсудить, о чем поговорить. Мы педагоги, только создаем для этого условия.

Результаты работы по проектной деятельности показали, родители стали более осознанно относиться к предлагаемым мероприятиям, освоили приемы эффективного взаимодействия с ребенком и создания в семье здорового психологического климата. Родители стали проявлять искренний интерес к жизни группы, научились выражать восхищение результатами и продуктами детской деятельности, эмоционально поддерживать своего ребенка. И как следствие, большая часть родителей (86%) стали активными участниками всех мероприятий, проводимых в группе и ДОУ.

Как показала практика, метод проектов очень актуален и эффективен. Сочетание различных видов детской деятельности во взаимодействии взрослых и детей в одном целом – проекте, закрепляет навыки воспитанников, помогает им открывать и познавать окружающую действительность гораздо быстрее и глубже. Опираясь на полученные в ходе проекта знания детей, их наблюдения, впечатления; ориентируясь на личный опыт ребенка,



мы стараемся создать атмосферу сотворчества. Ведь только заинтересовав каждого ребенка конкретным творческим делом, поддерживая детскую любознательность и инициативу, можно решить любую проблему. Эффективность такого подхода заключается еще и в том, что он дает возможность дошкольнику самому исследовать и экспериментировать, поддерживать его любознательность и интерес к проблеме, а также применять полученные знания в той или иной деятельности.

*Сафронова Е.Ю.,  
педагог-психолог МАОУ «СОШ «Петролеум +» г. Перми*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены психолого-педагогические аспекты сопровождения семьи ребенка с ОВЗ, комплексное сопровождение, работа специалистов по оказанию помощи и поддержки семьям с детьми данной категории.

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), семья, психолого-педагогическая поддержка.

В настоящее время в мировом сообществе и России остро встала проблема социализации детей, подростков, взрослых с ограниченными возможностями здоровья. Законом о социальной защите зарегистрировано право этой категории людей на различные льготы и социальные пособия. Но дети, находясь в очень сложном положении эмоционально, морально и психологически. Детям и подросткам нужно учиться функционировать в быту и общаться с людьми, но из-за своих ограниченных физиологических возможностей они не могут полноценно выполнять какую-либо деятельность [1].

Родителям детей с ОВЗ приходится испытывать не только огромные нагрузки, связанные с уходом за ребенком, медицинским лечением, но и обязанностью в помощи получения им образования, ответственностью за его жизнь и развитие.

Потребность в оказании психолого-педагогической поддержки семьям, воспитывающим детей с нарушениями в развитии, обуславливается наличием большого числа разных проблем, с которыми семьи ежедневно сталкиваются.

К числу наиболее актуальных относятся: принятие или непринятие родителями ребенка с психофизическими недостатками; преодоление социальных проблем, связанных с ощущением себя родителем ребенка не такого, как у всех; организация ухода за ним; преодоление учебных и воспитательных проблем, а в случае необходимости и сопровождение ребенка в течение всей жизни [2].

Родители детей с ОВЗ чаще всего также дезадаптированы, как и их дети. Все члены семьи, особенно родители, как правило испытывают эмоциональное неблагополучие, тревогу, страх, обиду, все это необратимо ведет к хроническому стрессовому состоянию. Все эти факторы, тем или иным образом, влияют на отношение родителей к своим детям

(которое, как правило, ухудшается). Следовательно, им так же, как и их детям, нужны психологическая помощь, поддержка и сопровождение.

Психолого-педагогическая помощь и поддержка семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ – относительно новое направление в специальной психологии, которое решает проблемы, возникшие в таких семьях, оказывая помощь как детям, так и их родителям.

В нашей статье мы очень коротко расскажем о методах и средствах оказания психолого-педагогической помощи и поддержки семьи, имеющей детей с ОВЗ в условиях общеобразовательного учреждения.

Комплексное сопровождение семьи ребенка с ОВЗ включает в себя психолого-медико-педагогическую и социальную помощь и поддержку, которые включают:

- систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка, эмоционального благополучия и динамики его психического развития в процессе школьного обучения (включая ИС «Траектория», как правило семьи с ребенком ОВЗ имеют индикаторы «высокого риска» или «предриска» и состоят на учете в группе «семья несовершеннолетнего, состоящая на учете в группе риска социально-опасного положения» в ОУ);

- создание психолого-педагогических и социальных условий для обучающихся, их успешного обучения и развития;

- создание специальных психолого-педагогических и медико-социальных условий для оказания помощи и поддержки семьям и детям с ОВЗ;

Направления работы с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ, включают в себя образовательно-просветительскую работу и психолого-педагогическое сопровождение семей.

Остановимся на каждом из направлений.

1. Функция образовательно-просветительской работы включает в себя подготовку семей к работе педагогов и специалистов по сопровождению ребенка с ОВЗ, установление эффективных взаимоотношений между педагогами, специалистами общеобразовательного учреждения и семьями обучающихся, повышение психолого-педагогической компетентности родителей.

Для этого необходимо решить следующие задачи:

- сформировать у родителей мотивацию для установления гармоничных и равноправных взаимоотношений с ребенком;

- сформировать у родителей мотивацию к сотрудничеству и эффективному взаимодействию со специалистами учреждения, в котором оказывается помощь и сопровождение ребенка;

- развить у родителей потребность к повышению родительской и психолого-педагогической компетентностей, чувства успешности в воспитании ребенка.

Для решения данных задач специалисты и педагоги образовательного учреждения проводят с родителями семинары, тренинги, консультации, собрания, круглые столы, организуют работу родительских клубов и родительских конференций.

2. Психолого-педагогическое сопровождение семей включает в себя диагностику, консультирование, коррекцию.

Диагностика семьи проводится с целью изучения:

–характера семьи (гармоничная, деструктивная, распадающаяся, распавшаяся, псевдосолидарная и др.), анализ стилей воспитания (гипер/гипо опека, неустойчивость в воспитании, эмоциональное отвержение или жестокое обращение и др. )

–причины конфликтов или распада семей (алкоголизм, инвалидность, наследственные заболевания, интеллектуальная неполноценность, асоциальное поведение одного из родителей и пр.);

–личностных характеристик членов семьи и особенности взаимного общения тех членов семьи, которые непосредственно воспитывают ребенка (жесткое доминирование одного из членов, наличие коммуникативного барьера между родителем и ребенком, ограничение контактов одним из родителей, препятствия для общения с ребенком, эмоциональное отвержение и/или холодность).

Консультирование проводится с целью:

–определения стратегии и тактики воспитания;

–адаптации к условиям общеобразовательного учреждения;

–оптимизации семейной атмосферы и взаимоотношений;

–нейтрализации и предупреждения конфликтов внутри семьи;

–профессиональной ориентации подростков и молодежи с ОВЗ, в том числе и через реализацию профессиональных проб и практик, которые реализует наше учреждение на базе СПО: учебный центр «Нефтепереработчик», ГБПОУ «Пермский радиотехнический колледж им. А.С. Попова», Пермский техникум профессиональных и информационных технологий им. Б.Г. Изгагина.

Коррекция проводится с целью:

–профилактика невротизации, эмоционального и семейного неблагополучия родителей;

–формирование адекватных моделей взаимодействия и воспитания ребенка;

–преодоление внутрисемейных конфликтов и конфронтации;

–формирование адекватных моделей поведения родителя в социуме;

–оптимизация внутреннего психологического и эмоционального состояния родителей;

–адаптация родителей в коллективе группы, класса, учреждения.

Специалисты, помогающие родителям детей с ОВЗ.

–Психолог консультирует и проводит коррекцию семьи по общим проблемам психофизического развития детей, особенностях психической деятельности детей, поведения, помогает преодолеть неадекватные формы семейного воспитания, внутрисемейные циклы и кризисы.

–Учитель-логопед работает над правилами организации речевого режима дома, установление контакта с ребенком, особенностях речевых нарушений, последствиях речевых нарушений, требованиями к речи родителей;

–Учитель-дефектолог информирует родителей об особенностях развития их ребенка, формирует адекватное восприятие ситуации и адекватные ожидания, обучает родителей методам и приемам работы по развитию ребенка в домашних условиях.

–Социальный педагог осуществляет контакт с органами опеки, КДНиЗП, правоохранительными, муниципальными, юридическими органами, собирает информацию и составляет «социальный паспорт» семьи.

–Учитель помогает родителям организовать правильное выполнение домашних занятий, дает рекомендации по организации режима дня, приемам активизации, привлечения внимания, способах заполнения рабочих тетрадей и др.

–Медицинский работник (штатный, приглашенный) готовит сообщения о причинах и профилактике возникновения психоневрологических заболеваний, особенностях режима питания детей с некоторыми заболеваниями и др.

Стоит отметить, что какие бы формы взаимодействия специалистов и педагогов с семьями детей с ОВЗ не использовались, в итоге успех будет зависеть от того, насколько заинтересованы сами родители, и если сразу отклика получить не удастся, то задача педагогов сделать всё возможное для налаживания сотрудничества семьи и школы.

В нашей школе такое сотрудничество организуется через Родительские клубы, которые являются своеобразными площадками, где родители детей с ОВЗ не только получают помощь специалистов, но и общаются друг с другом и родителями детей «нормы», включаются в общественную жизнь школы, класса. В этом случае, Родительский клуб, является еще и формой создания инклюзивного родительского сообщества в образовательном учреждении.

Специалисты нашего образовательного учреждения активно сотрудничают с Институтом Поддержки Семейного Воспитания г. Перми и со школой родительского образования «Ступени» Городского психологического центра г. Перми. Информировуют и организуют родителей на мероприятия, консультации, вебинары и курсы данных проектов.

Таким образом, родители детей с ОВЗ включаются не только в общественную жизнь образовательного учреждения, но и выходят за пределы семьи, школы, получая психолого-педагогическую поддержку и сопровождение от специалистов города и края.

### **Библиографический список**

1. Карпенкова, И.В. Психологические аспекты социальной реабилитации родителей, имеющих детей с проблемами в развитии. // Внешкольник. – 2001. – № 2. – С. 23.
2. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: учеб.пособие. –М.: АСТ; Астрель, 2007. – С. 318.

## **РАЗВИТИЕ ЧУВСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ДРУГИХ ЛЮДЕЙ И ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ВЫРАЗИТЬ СОБСТВЕННОЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ПРИ ПОМОЩИ ПАРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В СИСТЕМЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ**

**Аннотация.** В настоящее время у многих детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) различной этиологии наблюдаются особенности в развитии эмоциональной сферы, которые препятствуют полноценному взаимодействию с окружающим миром. Дети с ОНР испытывают затруднения в контроле своих эмоциональных реакций, затрудняются в выражении собственных эмоциональных состояний вербальными и невербальными средствами общения, имеют проблемы с чувственным восприятием эмоционального состояния других людей и, как следствие, испытывают трудности с пониманием и употреблением слов с эмоциональной нагрузкой, отмечается несформированность эмоционально-оценочной лексики в словаре детей.

В логопедической работе по развитию эмоционально-оценочной лексики у детей с ОНР важным этапом является предварительная работа по развитию чувственного восприятия эмоционального состояния других людей и формирование умений выразить собственное эмоциональное состояние при помощи паралингвистических средств.

**Ключевые слова:** эмоции, эмоциональное развитие, паралингвистические средства общения, дошкольники с общим недоразвитием речи.

Речь напрямую взаимосвязана с интеллектуальным и эмоциональным развитием личности. Эмоции, как отмечал С.Л.Рубинштейн, – это особая субъективная форма существования человека, развитие его потребностей, выражение его восприятия окружающего мира [4, с. 614].

Человек выражает своё эмоциональное состояние вербальными и невербальными средствами коммуникации. За счёт своего экспрессивного компонента эмоции, которые, прежде всего, отображаются на лице, вступающего в диалог, способствуют установлению контакта с другими людьми, помогают определённым образом воздействовать на них.

Поведение человека основано на эмоциях, выразительные движения – жесты, мимика помогают создать первое впечатление о человеке, оказывают определённое влияние на того, кто является субъектом восприятия эмоций, передают «сигналы» о внутреннем состоянии говорящего [3, с. 231-236].

Способность человека к эмоциональному общению является важной составляющей коммуникации. Правильное восприятие эмоционального состояния других людей, умение выразить паралингвистическими средствами свои намерения, чувства, мысли – необходимое условие для правильного восприятия информации и взаимопонимания в любых отношениях [1, с. 197-210].

При изучении вопроса чувственного восприятия дошкольниками с ОНР эмоционального состояния других людей и способностей выражать собственные эмоциональные состояния паралингвистическими средствами общения, было зафиксировано, что у данной группы детей наблюдается нарушения развития эмоциональной сферы, недостаточно дифференцированы понятия об эмоциональных состояниях, эмоции примитивны, слабо развиты, маловыразительны, однообразны.

Согласно исследованиям, проведёнными нами в ЛОГАУ «Лужский комплексный центр социального обслуживания населения», были выявлены особенности восприятия эмоциональных состояний других людей и использование паралингвистических средств общения (мимики, пантомимики) детьми с ОНР.

Способность восприятия эмоциональных состояний других людей исследовалось с помощью методики Н.Я. Семаго «Эмоциональные лица», которая направлена на оценку возможности точного эмоционального состояния.

Анализ результатов диагностики показал, что дети старшего дошкольного возраста с ОНР затрудняются с опознанием эмоциональных состояний других людей, неправильно оценивают то или иное эмоциональное состояние, путаясь в точности и качестве опознания, затрудняются с ответами. Из 14 обследуемых детей с ОНР высокий уровень понимания и вербализации всех эмоциональных состояний не смог показать ни один ребёнок, у 36% детей выявлен средний уровень понимания, у 64 % детей с ОНР отмечен низкий уровень понимания и вербализации эмоциональных состояний.

Исследования эмоций дошкольников с ОНР, и способность выразить эмоциональное состояние паралингвистическими средствами проводилось по методике Минаевой В.М.

Результаты исследования показали следующие результаты: 43% детей с ОНР выражали своё или запрашиваемое эмоциональное состояние неадекватно, используя нетипичные средства пантомимики для данной эмоции; 36% частично справились с заданием; 21 % не смогли выполнить задание.

По итогам результатов исследования логопедическая работа с группой детей с ОНР была направлена на формирование эмоционально-чувственной сферы детей, формирование и закрепление понятий о собственных эмоциональных состояниях, развитие способностей выражать своё эмоциональное состояние паралингвистическими средствами (мимикой и пантомимикой).

По мнению Л.С. Выготского, важная роль в развитии эмоциональной сферы человека принадлежит деятельности, которая может влиять как опосредованно (в деятельности развиваются психические процессы: восприятие, мышление, воображение, которые способствуют развитию эмоциональной сферы), так и непосредственно, как это происходит, например, в игровой деятельности ребёнка [2].

Основная деятельность детей дошкольного возраста – игровая, поэтому работа по формированию чувственного восприятия эмоциональных состояний других людей и развитие способностей выражать своё эмоциональное состояние паралингвистическими средствами (мимикой и пантомимикой) проводилась в игровой форме с использованием практических, наглядных, словесных методов, с применением знаково-символического моделирования.

Практические методы включали в себя различные упражнения и игры, целью которых было формирование чувственного восприятия эмоций, развитие внешних эмоциональных

проявлений, имитационных действий. С помощью упражнений: «Повтори и изобрази мимикой», «Изобрази настроение детей, изображённых на картинке мимикой и жестами», «Прослушай и изобрази мимикой и жестами настроение героев стихотворения» у дошкольников формировалось адекватное эмоциональное реагирование на ту или иную ситуацию, развивались умения выражать собственные эмоции паралингвистическими средствами.

При многократном повторении практических упражнений происходит закрепление в памяти успешно выполненных двигательных действий, которые запоминаются и впоследствии отрабатывается точность их воспроизведения. От подражательно-исполнительских упражнений (совместно с логопедом), дошкольники с ОНР в дальнейшем переходят к конструктивным и творческим, которые предполагают использование полученных знаний для решения определённых задач и достижения поставленных целей.

Развитию представлений об эмоциях помогают ярко окрашенные образы, которые входят в эмоциональную жизнь ребёнка через детскую литературу, музыкальные и художественные произведения. Эмоциональное развитие дошкольников осуществляется в единстве с развитием психических процессов – мышления, памяти, восприятия, воображения в сюжетных играх, драматизациях.

Содержательную основу этих игр составляют произведения детской художественной литературы, загадки со стихотворным текстом, рассказы учителя-логопеда.

В логопедической работе использовались игры из пособий Т.А. Данилиной, Н.С. Ешковой, И.В. Ковалец, Н.Л. Кряжевой, А.Д. Вильшанской (игра «Смешинки и злючки», «Встреча настроений», «Тренируем эмоции», «Облака», «На рыбалке»).

Проводились занятия по теме: «Удивительный мир эмоций и чувств», цель которых: знакомство с разными эмоциями, развитие умений выражать свои умения посредством мимики, способствовать развитию выразительности жестов; игры-беседы «Пиктограммы», «Узнай настроение» и пр.

Участие дошкольников с ОНР в играх-драматизациях способствовало формированию навыков создания выразительных образов, развитию умений самостоятельного проявления эмоций (радости, страха, печали, злости, удивления). Обязательными компонентами таких игр являются: сюжетная линия, воображаемая ситуация, роли и образы, игровые действия. Это игры с задаваемым текстом или звуковым образом, в процессе игры дошкольники учатся принимать на себя роли героев, распознаванию характеристик этих персонажей и умениям подражания через восприятие этих эмоционально окрашенных образов. Учитель-логопед объясняет, показывает, направляет, задаёт вопросы, делает пояснения.

Игровые методы (дидактические, подвижные, творческие, драматизации) воспринимаются детьми с удовольствием, снимают напряжение, что немаловажно для эмоционального развития. Игры подбираются с учётом возрастных и индивидуально-психологических особенностей детей и постепенно усложняются с учётом зоны ближайшего развития [2].

В работе по формированию чувственного восприятия эмоций использовалось знаково-символическое моделирование, – схематическое изображение эмоций. Игра «Портрет», цель которой расширять представления об эмоциях, определять, дифференцировать эмоциональные состояния (радость, грусть, страх, удивление, злость и т. д.) по внешним признакам, формировать умения схематично их изображать. На заранее подготовленных шаблонах с овалами детских лиц дошкольники изображали эмоциональное состояние, описанное в прочитанном учителем-логопедом произведении, либо выражали собственное эмоциональное состояние, применяя ранее полученные и закреплённые знания о проявлениях эмоций.

Моделирование как метод создания и использования моделей, помогает облегчить процесс овладения определёнными умениями и навыками при условии доступности и понятности детям.

Вся программа логопедической работы по развитию чувственного восприятия эмоционального состояния других людей и формированию умений выразить собственное эмоциональное состояние при помощи паралингвистических средств общения направлена на дальнейшее формирование эмоционально-оценочной лексики у детей с общим недоразвитием речи, поскольку речевому акту всегда предшествует мыслительная деятельность в виде эмоционального образа [5].

В целом логопедическая работа с дошкольниками с общим недоразвитием речи (ОНР) по развитию эмоциональной сферы как предпосылки для формирования эмоционально-оценочной лексики способствует созреванию познавательных процессов, становлению волевых качеств, развитию мотивационной сферы и общему личностному росту детей.

#### ***Библиографический список***

1. Арнольд М.Б., Дж.А. Гассон Чувства и эмоции как динамические факторы интеграции личности // Психология эмоций: хрестоматия / авт.-сост. В. Вилюнас. – СПб: Питер, 2004. С. 197–210
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
3. Маслечкина С.В. Выражение эмоций в языке и речи // Вестник Брянского государственного университета. – 2015. – № 3. – С. 231-236. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vyrazhenie-emotsiy-v-yazyke-i-rechi>
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Издательство Питер, 2000. – 712 с.
5. Шаховский В.И. Обоснование лингвистической теории эмоций // Вопросы психолингвистики. – 2019. – № 1 (39). – С. 22-37. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obosnovanie-lingvisticheskoy-teorii-emotsiy/viewer>



Ворошнина О.Р.,

канд. психол. наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии

[voroshnina@pspu.ru](mailto:voroshnina@pspu.ru)

Сливницына А.Л.,

бакалавр, [slivnitsyna-nastya@yandex.ru](mailto:slivnitsyna-nastya@yandex.ru)

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,

г. Пермь,

## РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация.** Уровень развития пространственных представлений влияет на успешность овладения дошкольниками различных видов деятельности: предметной, игровой, учебной, трудовой. Адекватное восприятие окружающего пространства является важным условием для создания целостной структуры мира ребенка. Проблема развития пространственных представлений у слабослышащих дошкольников поистине актуальна в настоящее время. В данной статье описана структура становления пространственных представлений и проведен анализ их развития у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** пространственные представления, слабослышащие, дети старшего дошкольного возраста.

Коррекционная работа учителя-дефектолога с детьми, имеющими нарушения слуха, предполагает три основных направления: развитие слухового восприятия, развитие речи и формирование произношения [3]. Часто учителя-дефектологи заикливаются на данных направлениях и не обращают внимания на другие аспекты развития ребенка. Так, например, о развитии пространственных представлений обычно вспоминают исключительно в работе с детьми, имеющими нарушения зрения. Таким образом, слабослышащие и глухие дети к концу дошкольного возраста даже не могут правильно определить правую и левую руку. Такой односторонний подход с акцентом на развитие слуха и речи является в корне неверным, ведь развитие ребенка должно быть целостным и всесторонним.

Пространственные представления – это сложная многогранная структура психики, которая планомерно формируется в условиях разных видов деятельности человека. Ориентировка в пространстве является необходимым условием познания и активного взаимодействия человека с окружающим миром. Восприятие и переработка пространственных характеристик и пространственных отношений – это одна из наиболее сложных форм отражения действительности [6].

Пространственные представления формируются с момента рождения ребенка и встраиваются в дальнейшем как базовые элементы в его психическую деятельность. То есть они опираются на функциональные и социальные характеристики, и в то же время являются самостоятельными предпосылками для формирования высших психических функций ребенка [4].

Всё вышесказанное доказывает важность развития пространственных представлений, именно поэтому целью нашего исследования было определено: экспериментальное изучение пространственных представлений слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

В соответствии с целью исследования были определены следующие задачи исследовательской работы:

1. осуществить теоретическое обоснование программы изучения пространственных представлений у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста;
2. разработать параметральную характеристику изучения пространственных представлений дошкольников;
3. осуществить подбор диагностических методик для выявления специфики развития пространственных представлений слабослышащих детей старшего дошкольного возраста;
4. изучить пространственные представления слабослышащих детей старшего дошкольного возраста;
5. проанализировать и обобщить результаты исследования.

Для изучения пространственных представлений слабослышащих дошкольников важно разобраться в процессе становления представлений о пространстве в норме. В основу нашей исследовательской работы легла психолого-педагогическая теория развития ориентировки в пространстве, представленная Н.Я. Семаго и М.М. Семаго. Авторы выделяют четыре основных уровня пространственных представлений [3, 4].

**1-й уровень** «Овладение пространством собственного тела». Он включает в себя: «темное мышечное чувство», то есть ощущения сжимания и разжимания мышц; соматические ощущения о физическом состоянии организма (голод, боль и т. д.); ощущения при взаимодействии тела с окружающим пространством, то есть понимание границ собственного тела.

**2-й уровень** представлений об окружающем пространстве по отношению к телу ребенка. Он включает в себя такие подуровни: топологические представления о том, где в данный момент находится предмет относительно самого ребенка; координатные представления, о нахождении предметов в координатной плоскости (вверху, вниз, справа, слева); метрические представления, об измеримости пространства (близко, далеко, высоко, низко).

**3-й уровень.** Уровень вербализации пространственных представлений. Возникает сначала в импрессивном плане, когда ребенок понимает значения слов, выражающих пространственные отношения, но не использует их самостоятельно. А позднее в экспрессивном плане, когда у ребенка появляется возможность самостоятельно вербализовать представления 2-го уровня. В первую очередь возникают обозначения топологического плана (тут, вот, там и т. д.), позже координатные (слева, справа, вверху, внизу и т. д.), и наконец метрические (дальше, ближе, выше и т. д.).

**4-й уровень.** Лингвистические представления, так называемое пространство языка. Этот уровень является наиболее сложным и поздно формирующимся в онтогенезе. Лингвистические представления — это собственно речевая деятельность ребенка, которая является основой мышления и когнитивного развития ребенка. Сформированность данных представлений выражается в переходе на словесно-логический уровень мышления.

Необходимо так же отметить, что уровни пространственных представлений не существуют самостоятельно (отдельно), в онтогенезе они постепенно надстраиваются друг

на друга. Поэтому работу по формированию ориентировки в пространстве необходимо начинать с качественного укрепления понятий “низших” уровней, а уже на их основе формировать более сложные представления о пространстве [6].

На основе классификации Н.Я. Семаго, М.М. Семаго и работы И.А. Филатовой, мы определили параметральную характеристику изучения уровня сформированности пространственных представлений у дошкольников [4, 7]. И выделили такие показатели: пространственные представления о собственном теле; представления о пространственных свойствах; ориентировка в пространственных отношениях объектов; зрительно-пространственная ориентировка; лингвистические представления.

Мы определили показатели оценки каждого параметра. Например, на уровне пространственных представлений о собственном теле ребенок должен: выделять ведущую руку; различать правые и левые части тела. Второй параметр включает в себя: понимание пространственных свойств и признаков объектов (формы и величины); сформированность перцептивных действий. Ориентировка в пространственных отношениях отражает: понимание топологических, координатных и метрических признаков; использование пространственных предлогов и наречий. Уровень зрительно-пространственной ориентировки выражается: сформированностью конструктивного праксиса; особенностями графомоторной деятельности ребенка; и его умением ориентироваться в схеме человеческого лица. Последний параметр является сложным для овладения дошкольником, он включает в себя понимание: пространственных предлогов и наречий; атрибутивного родительного падежа; объектно-инструментальных отношений.

В исследовательской работе мы продиагностировали слабослышащих детей старшего дошкольного возраста по всем этим параметрам, не упустив ни одного критерия сформированности. Сложность диагностической работы с данной категорией детей заключается в адаптации контрольного материала. Поэтому нами был проведен пилотный эксперимент, в результате которого мы узнали, что: дети не помнят названия игрушек, используемых в младшем дошкольном возрасте; дети данной группы не используют определение «в центре» педагоги учат определению «посередине»; дети постоянно упражняются в слуховом внимании, благодаря чему они достаточно хорошо понимают обращенную речь.

Диагностическая работа проводилась с учетом особенностей испытуемой группы. Текст заданий был адаптирован для слабослышащих, в работе использовались карточки со словами. Мы выбрали различные методики изучения пространственных представлений дошкольников, например: пробы Хеда; назови форму; назови величину; подбери такой же формы; положи игрушку справа/слева от себя; что находится сверху/внизу/посередине листа; что находится рядом/впереди машины; нарисуй дом; собери лицо; собери разрезную картинку; покажи тетрадь карандашом; покажи хозяина собаки/ покажи собаку хозяина [1, 2,].

В эксперименте участвовало 8 слабослышащих детей с различными особенностями здоровья: 1 ребенок с задержкой психического здоровья, 1 ребенок с легкой умственной отсталостью, 1 ребенок посещал коррекционную группу детского сада первый месяц.

*Результаты исследования.* При проверке сформированности пространственных представлений о собственном теле было выявлено, что 2 из 8 детей путают правую и левую сторону. При проведении проб Хеда половина испытуемых выполняет задания зеркально, необходимо дополнительное обращение внимания на речевую инструкцию.

Представления о пространственных свойствах объектов сформированы неравномерно. Двое испытуемых путают формы предметов. При определении величин «большой/маленький», «широкий/узкий», «длинный/короткий», «высокий/низкий» большинство детей умеют оперировать только характеристиками «большой и маленький»; лишь один ребенок знал разницу между прилагательными и мог использовать их в речи.

Третий параметр включает в себя ориентировку в пространственных отношениях объектов с разными точками отсчета. Проще всего детям давалось определение координатных направлений на листе бумаги. Метрические представления доступны только двум детям. Использование пространственной лексики на практике оказалось достаточно непростым для слабослышащих дошкольников. Большинство затруднений вызвали положения: впереди и позади. Представления сформированы недостаточно, у абсолютного большинства отмечаются сложности и грубые ошибки при выполнении заданий.

В рамках уровня зрительно-пространственной ориентировки можно выделить графомоторные функции детей, только 3 рисунка были подробными и аккуратными, остальные работы отставали от возрастной нормы. Сформированность конструктивного праксиса на хорошем уровне, только один ребенок при работе с разрезной картинкой пользовался методом наложения. Можно сделать вывод, что параметр у данной группы слабослышащих детей в большинстве своем сформирована адекватно.

Последним в диагностике было изучение понимания лексико-грамматических конструкций. Нами было выявлено, что семь из восьми детей абсолютно не понимали инструкцию и выполнить задание не смогли. Только один ребенок справился с заданиями успешно, при помощи карточек с текстом инструкции.

В результате нашей исследовательской работы мы изучили уровень сформированности пространственных представлений слабослышащих детей старшего дошкольного возраста. По проведенному нами анализу можно сделать вывод, что пространственные представления у выбранной группы детей сформированы частично. Только один ребенок владеет пространственными представлениями на высоком уровне. У большинства детей представления сформированы на среднем уровне — 4 человека, а у троих из восьми детей был выявлен низкий уровень развития пространственных представлений.

Мы определили два параметра, которые вызывают наибольшие трудности у слабослышащих детей. Это ориентировка в пространственных отношениях объектов и лингвистические представления. Сложности в лингвистических представлениях достаточно понятны и легко объясняются структурой дефекта слабослышащих дошкольников. Дети недостаточно полно и четко слышат образец русской речи. Так же в окружении людей с нарушениями слуха принято использовать максимально простую и понятную речь, следовательно, с образцом сложных конструкций и разнообразных склонений эти люди даже не встречаются. А если у ребенка нет образца и потребности в его понимании, естественно он никогда не начнет сам разбираться в сложных и малоразличимых языковых конструкциях. Безусловно, необходимо проводить специальную коррекционную работу по развитию лингвистических представлений слабослышащих детей.

Не так всё однозначно с уровнем ориентировки в пространственных отношениях. Мы предположили несколько причин, из-за которых этот параметр, может быть, не сформирован у слабослышащих детей. Так, например, стоит уделить внимание речи педагогов. Чаще всего они не употребляют в своей речи пространственную лексику: рядом, впереди, позади и т. д.

В общении с детьми, имеющими нарушения слуха привычно использование естественных жестов, которые легко заменяют пространственную лексику в быту. Это быстрее и понятнее, чем объяснять, где именно находится предмет при помощи слов.

Ну и наконец, у данной группы детей преобладает наглядно-действенное мышление над наглядно-образным. Им достаточно сложно объяснить смысл пространственных направлений. Например, образ яблока, он складывается во время жизни ребенка с приобретением опыта. Яблоко – это фрукт, он сладкий, круглый, имеет веточку и косточки. Всё понятно, у ребенка складывается образ обобщающего слова «яблоко». А как быть с пространственным направлением «сзади»? Ведь в разных ситуациях оно будет обозначать абсолютно разные понятия. Сзади меня, сзади куклы, сзади мячика – это все разные пространственные отношения. Сзади одной и той же куклы могут быть абсолютно разные предметы. Каждый раз это зависит от конкретной ситуации и пространственного положения. Пространственные отношения очень сложно понять слабослышащему дошкольнику, необходимы большой опыт и специальная работа по развитию пространственных представлений.

Пространственные представления – это сложная структура психики, которая включает в себя: ощущения от собственного тела; ощущения от взаимодействия с другими предметами; понимание пространственных свойств и отношений предметов; а также использование пространственной лексики. Развитие пространственных представлений слабослышащих детей протекает по тем же законам что и в норме, но несколько своеобразно и задерживается во времени.

Мы изучили пространственные представления слабослышащих детей старшего дошкольного возраста. Для этого нами была разработана параметральная характеристика, подобраны специальные методики и проведена адаптация диагностических заданий. В результате нашего исследования мы определили, что пространственные представления у данной группы детей сформированы частично. Отмечаются проблемы в понимании пространственных отношений предметов и лингвистических представлений. Большинство детей находится на низком и среднем уровне сформированности пространственных представлений.

Можно резюмировать, что всем детям с нарушением слуха в той или иной степени требуется коррекционная работа по развитию пространственных представлений. Учет специфики дефекта ребенка и структуры пространственных представлений поможет педагогам и психологам наиболее точно и эффективно проводить работу по формированию представлений о пространстве у дошкольников.

#### ***Библиографический список***

1. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 220 с.
2. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. – М.: Сов. Спорт, 2004. – 304 с.
3. Носкова Л.П., Головчиц Л.А., Шматко Н.Д. Программы для специальных дошкольных учреждений. Воспитание и обучение слабослышащих детей. – М.: Просвещение, 1991. – 116 с.
4. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М.: АРКТИ, 2000. – 208 с.
5. Семаго Н. Я. Формирование пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практическое пособие. – М.: АЙРИС ПРЕСС, 2007. – 105 с.

*Софронова И.В., магистрант,  
Научный руководитель: кан. пед. наук, доцент  
кафедры специальной педагогики и психологии Лестова Н.Л.  
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,  
г. Пермь, [sofronovairina23@gmail.com](mailto:sofronovairina23@gmail.com)*

## **ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ И ОЦЕНКА ИХ СФОРМИРОВАННОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

**Аннотация.** В статье обоснована теоретическая и практическая значимость исследований особенностей коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью. Статья содержит данные о качественных особенностях коммуникативного развития умственно отсталых детей, среди которых низкий уровень средств общения, неумение осуществлять речевое взаимодействие, ограниченный словарный запас, неадекватная самооценка, ситуативность контактов со взрослыми. В статье представлены критерии оценки уровня развития коммуникативных навыков, показатели сформированности последних.

Описанные в статье результаты экспериментального исследования определяют соответствующее направление психолого-педагогического сопровождения умственно отсталых детей в условиях дошкольного образовательного учреждения.

**Ключевые слова:** дети с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), коммуникативные навыки, диагностика коммуникативных навыков, общение.

Важность коммуникативной деятельности для развития детей дошкольного возраста сложно переоценить: в процессе коммуникации дети учатся воспринимать другого человека, понимать его, и именно от этого зависит успех совместной деятельности.

Актуальность теоретического и практического изучения особенностей формирования коммуникативных навыков у дошкольников с нарушением интеллектуального развития обусловлена тем, что недостаточная сформированность коммуникативной деятельности у детей данной категории оказывает негативное влияние на их психическое и личностное развитие. Результаты психолого-педагогических исследований свидетельствуют о том, что без систематического, целенаправленного обучения коммуникативная деятельность детей с умственной отсталостью формируется и развивается со значительным отставанием и качественным своеобразием.

Большой вклад в изучение особенностей общения и коммуникации у детей с интеллектуальной недостаточностью внесли Л.С. Выготский, Е.О. Смирнова, В.Г. Петрова, Е.М. Мастюкова, Г.А. Процко, О.Г. Китина, А.Р. Малер, Л.М. Щипицина и др.

Обширная практика изучения детей с умственной отсталостью дошкольного возраста показала их существенное отставание в коммуникативном развитии от типично развивающихся сверстников. Речь у таких детей недостаточно развита и не может в полной мере осуществлять функцию общения. Несформированность мотивационной составной части общения определяет и низкий уровень развития речевых средств. Дети данной

категории не в состоянии передать свои эмоции, распознать эмоциональные состояния окружающих [5].

В литературе (С.В. Проняева, Е.Г. Савина, Л.Р. Мунирова, Н.С. Глуханюк и др.) даны различные определения понятия «коммуникативные навыки». В данной статье, вслед за Емельяновой И.А., под коммуникативными навыками мы будем понимать коммуникативные действия, достигшие степени совершенства [2].

Для оценки развития коммуникативных навыков необходимо учитывать следующие их параметры: 1) навыки понимания обращенной речи; 2) навыки оформления высказываний – внешнее оформление (процесс говорения); 3) внутреннее оформление (процесс слушания) [2].

Для оценки специфики развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста (5-7 лет) с умственной отсталостью нами было проведено экспериментальное изучение детей данной категории в условиях образовательной организации.

Эксперимент был проведен на базе МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 35» Индустриального района города Перми, расположенного по адресу: ул. Мира, 105. Эксперимент проводился в течение сентября-октября 2021 года. В данный детский сад принимаются дети с нарушениями интеллектуального развития с 3 до 7 лет на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии.

Дошкольное образовательное учреждение по данному адресу посещает 171 воспитанник. В нем функционирует шесть групп – четыре группы компенсирующей направленности, две – общеразвивающей направленности.

В эксперименте приняли участие 6 детей с нарушениями интеллекта в возрасте 5-7 лет. В ходе непосредственного наблюдения за деятельностью детей в режимных моментах, по результатам анализа документации, информации, полученной от родителей и воспитателей, мы распределили детей на 2 группы – дети с легкой умственной отсталостью, владеющие устной формой речи, и дети с умеренной умственной отсталостью, ею не владеющие.

Для изучения коммуникативных навыков «говорящих» детей мы отобрали две методики: методику, разработанную Е.О. Смирновой, Х.Т. Бедельбаевой, А.Г. Рузской, направленную на определение ведущей формы общения детей со взрослыми, и методику «Картинки» (Е.О. Смирнова, Е.А. Калягина), направленную на выявление коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста в общении со сверстниками. Первая методика направлена на выявление умения общаться со взрослыми, умения выразить свою просьбу, желание, умение слушать и реагировать, умение понимать. Вторая методика направлена на выявление умения общаться со сверстниками, умение ориентироваться в коммуникативной ситуации, находить решение, умение концентрировать внимание, умение понимать [3, 4].

Для двух второй группы детей мы использовали карту наблюдения «Диагностика потребности в альтернативной коммуникации» для выявления использования вербальных и невербальных средств коммуникации у дошкольников с умеренной умственной отсталостью. Диагностика также учитывает способность ребенка воспринимать, понимать информацию, способность и умение реагировать на информацию, слушать [1].

Анализ результатов проводился по показателям сформированности коммуникативных навыков у детей с легкой и умеренной умственной отсталостью. Результаты обследования детей в группах можно представить следующим образом.

К 1 группе ней было отнесено 4 ребенка с легкой умственной отсталостью. У детей в процессе обследования были выявлены недостатки устной формы общения. Уровень развития коммуникативных навыков детей данной группы в целом может быть оценен как низкий, однако базовые коммуникативные навыки у них сформированы, понимание обращенной речи ограничено бытовой тематикой, в общении присутствует положительный настрой. Экспрессивная речь у детей сформирована, но не соответствует качественно и количественно норме речевого развития. Дети данной группы проявляют инициативу в общении со взрослыми, с детьми – избирательно. Преобладающей формой общения у таких детей остается ситуативно-деловая форма общения. Общением вне ситуации владеют плохо.

Ко второй группе было отнесено 2 ребенка. Эти дети продемонстрировали полное отсутствие экспрессивной речи, могли использовать только альтернативные средства коммуникации как основные. Исследование показало, что коммуникативные навыки сформированы у детей данной группы на очень низком уровне, грубо страдает импрессивная речь. Отмечается речевой негативизм, выражающийся в отказе от общения, наблюдается агрессивность. Дети не поддерживают начатое общение, не иницируют, избегают его, предпочитают действовать молча, часто не учитывают невербальный контекст ситуации. Для выражения своих потребностей в получении желаемых предметов, еды, туалете дети данной группы используют жесты. В качестве средств коммуникации используются также вокальные стереотипы, громкий крик, визг. Данные реакции в большинстве случаев можно связать с конкретным значением (выражение положительного или отрицательного отношения, требование). Дети данной категории частично поддерживают зрительный контакт, но не способны взглядом выразить предпочтение, желание. Наблюдается недифференцированность эмоциональных реакций. У дошкольников с умеренной умственной отсталостью затруднено понимание символов. Дети не демонстрируют символическое, игровое поведение, не наблюдают за игрой, организованной педагогом. Манипуляции с игрушками не носят игрового характера, чаще представлены механическим воздействием на предмет (кидание, постукивание, облизывание).

Таким образом, анализ результатов экспериментального изучения сформированности коммуникативных навыков у детей с умственной отсталостью позволяет сделать вывод о том, что содержание коррекционной работы по развитию коммуникативных навыков применительно к разным детям дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью будут существенно отличаться.

Основная задача коррекционной работы с детьми первой группы – совершенствовать коммуникативные навыки обучающихся посредством вовлечения в различную деятельность, развивать эмоциональное общение со взрослыми и сверстниками, формировать социальное поведение.

Основная задача коррекционной работы для детей второй группы – сформировать коммуникацию с использованием невербальных средств, научить реагированию на собеседника и умению воспринимать и понимать услышанное, развивать эмоциональное общение с окружающими.



Подводя итог, можно сказать, что главной целью в работе по формированию коммуникативных навыков детей с умственной отсталостью является их социальная адаптация и интеграция, причем овладение коммуникативными навыками является важнейшей составляющей в этом процессе.

На основании анализа экспериментальных данных мы планируем разработку программы коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога по формированию и развитию коммуникативных навыков детей с нарушениями интеллекта старшего дошкольного возраста.

#### ***Библиографический список***

1. Гайдукевич С.Е., Вентланд М., Горудко Т.В. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: учеб. метод. пособие. – Минск: БГПУ, 2009.

2. Емельянова И.А. Педагогическая технология формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта: автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03; – Екатеринбург, 2009.

3. Информационный студенческий ресурс. – Режим доступа: [https://studopedia.net/2\\_40560\\_proektivnayametodika-kartinki-e-o-smirnovoy-e-a-kalyaginoy.html](https://studopedia.net/2_40560_proektivnayametodika-kartinki-e-o-smirnovoy-e-a-kalyaginoy.html)

4. Общение младших школьников [Сайт] – Режим доступа: <https://www.sites.google.com/site/obseniemladsihskolnikov/metodika-eksperimentalnogo-issledovania-specifiki-obsenia-detej-s-intellektualnym-nedorazvitiem-so-vzroslymi>

5. Стребелева Е.А., Катаева А.А. Дошкольная олигофренопедагогика: учеб. для студентов высших учебных заведений. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2005.

*Старостина М.А.,  
учитель-логопед МБДОУ «Детский сад «Наукоград»,  
г. Чусовой, [mar.star.1981@mail.ru](mailto:mar.star.1981@mail.ru)*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ ИГР И ЛОГОПЕСЕНОК ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Аннотация.** Статья посвящена значению музыкально-ритмических игр и логопесенок как эффективное средство запуска и развития речи детей с тяжёлыми нарушениями речи. Раскрывает их коррекционно-развивающее направление и значение в коррекционно-развивающем процессе.

Даная статья будет полезна педагогам, работающим в группах компенсирующей направленности, а так же воспитателям, работающим с детьми младшего возраста как консультативно-методический материал.

**Ключевые слова:** запуск речи, формирование и развитие речевой активности, музыкально-ритмические игры и логопесенки.

В современном мире постоянно увеличивается количество детей, испытывающих трудности в овладении речью. Частыми причинами обозначенных трудностей являются

возросший ритм жизни, недостаточное родительское внимание детям в семьях. Живое общение с ребенком заменяется просмотром телепередач, мультфильмов, интерактивными играми-малоподвижным образом жизни. Также имеет значение увеличение частоты общих заболеваний детей, плохая экология.

Всё чаще учителя-логопеды отмечают тенденцию роста количества неговорящих детей. Как правило у них наблюдается сложная структура дефекта, для которой характерно полная или частичное непонимание речи.

Для детей с недоразвитием речи характерны нарушения внимания, памяти, быстрая утомляемость, отмечается замедленное развитие двигательных функций, которое выражается в неловкости, плохой координации движений, чрезмерной, замедленности или импульсивности движений, в снижении скорости и ловкости их выполнения. Наблюдается недостаточная координация пальцев кисти руки, недоразвитие мелкой моторики.

Особенности общей и мелкой моторики неговорящих детей:

- при функциональной нагрузке возможны содружественные движения;
- может встречаться небольшое ограничение объема движений верхних и нижних конечностей;
- недостаточность выполнения сложных движений;
- общая моторная сфера детей характеризуется неловкими, скованными, недифференцированными движениями;
- нарушения мышечного тонуса;
- непродуктивность движений;
- ошибочная пространственная организация движений;
- нарушение осанки,
- нарушение координации движений.

Особенности психического развития неговорящих детей:

- снижение мотивации к речевой деятельности;
- речевой негативизм;
- нарушение компонентов внимания (устойчивости, распределения, концентрации, объёма, переключаемости);
- зрительное и слуховое восприятие недостаточно сформировано;
- уровень мышления не соответствует возрастным критериям нормы;
- навыки программирования речевого высказывания сформированы не в полном объёме;
- самостоятельные простые фразы появляются в случаях повышенной эмоциональной возбудимости;
- отсутствие критического отношения к собственной речи;
- кинетическая апраксия (трудности в воспроизведения артикуляционной позы);
- кинетическая апраксия (трудности в усвоении последовательности артикуляционных движений);
- нейродинамические нарушения (равновесия, возбуждения, торможения);
- не сформированы звуковые образы, звуковые образы контура слов);
- нарушения слоговой структуры слова;

Указанные особенности в развитии детей спонтанно не преодолеваются и требуют целенаправленной коррекции имеющихся нарушений.

Эффективным и действенным средством в коррекционно-педагогической работе с детьми, имеющими тяжёлые нарушения речи являются музыкально-ритмические упражнения и логопесенки или компоненты музыкальной логоритмики.

*Музыкальная логоритмика* – это система музыкально-ритмического воспитания, включающая в себя три составные части: слово, движение и музыка. Это развитие речи средствами музыки. Это одно из интересных направлений музыкально-ритмического развития детей, это объединение музыки, движения и речи. Ведь слово тоже имеет ритмическую основу, речь имеет музыкальную составляющую.

*Логопесенки* – альтернативная часть логопедической методики. Они способствуют преодолению самых разнообразных речевых расстройств. Три кита, на которых стоит логопедическая ритмика, – это движение, музыка и речь. *Цель логопесенок* – развитие активности детей через синтез музыки, движений и речи.

Огромную роль в логопедии играют музыкально-ритмические движения. Музыка и движения являются средствами, которые благотворно влияют на здоровье детей. Музыкально-ритмические движения выполняют релаксирующую функцию, помогают добиться эмоциональной разрядки, снять умственную перегрузку и утомление.

В работе с воспитанниками мы используем авторские песенки Ирины Барминой, Ирины Пантелеевой, Татьяны Марчук, Светланы Бурнос, Юлии Дерябкиной, Анастасии Логачевской и другие. Все виды логоритмических игр и упражнений предлагаются детям в сочетании с музыкой, пропеваются в сочетании с движениями, проводятся двигательные игры, направленные на стимуляцию активной речи. В результате их двигательное подражание становится более точным и эмоционально дифференцированным. Кроме того постоянное повторение одних и тех же речевых форм способствует развитию речевой активности, слоговой структуры, грамматики.

Виды	Задачи	Название
Игры-приветствия (прощания)	<ul style="list-style-type: none"> <li>–воспитывают доброжелательное отношение друг к другу;</li> <li>–улучшают эмоциональный климат на занятии;</li> <li>–поднимают настроение;</li> <li>–сосредотачивают внимание детей;</li> <li>–помогают почувствовать свою значимость для группы и причастность к ней;</li> <li>–настраивают на совместную групповую деятельность;</li> <li>–способствует концентрации внимания детей;</li> <li>–развивают ритмический слух и умение действовать согласованно.</li> </ul>	<p>«Привет, дружок», «Здравствуйте, ладошки», «Мы в ладошки хлопать стали», «Утром солнышко встает», «Привет, дружочек», «Ручки поднимаем вверх», «Вот наш день прошёл».</p>
Музыкально-ритмические игры	<ul style="list-style-type: none"> <li>–развивают моторные и речевые ритмы;</li> <li>–подготавливают детей к активным речевым формам;</li> <li>–развивают умение детей выполнять моторную программу;</li> <li>–упражняют в переключении движений.</li> </ul>	<p>«Соку-бачи-вира», «Кокелеоко», «Кукушка», (китайская минусовка)</p>

Виды	Задачи	Название
Пространственные песенки	Формируют пространственные представления	«Звёздочки»
Фонетико-фонематические песенки	– развивают слуховое восприятие, фонематический слух; – развивают фонетическую сторону речи; – развивают ритмический слух и умение действовать согласованно.	«На лошадке мы скакали», «Мы по лесу шли, шли», «Змея-ш-ш-ш»
Песенки со звукоподражанием	– обогащают пассивный глагольный словарь; – побуждают детей к произнесению простых звукокомплексов; – способствуют формированию слов, элементарных (простейших) фраз.	«Ехала машина», «Трактор в поле», «Ослик ИА», «Это что ещё за звук», «Поёт весёлый жук», «Как кричит крокодил»
Сюжетно-ролевые игры	–развивают умение использовать предметы-заместители; –учат детей классифицировать предметы по общим признакам; –расширяют словарный запас детей.	«Кулачок на кулачок», «Компот», «Ягоды, орехи»
Физкультминутки	–совершенствуют вестибулярный аппарат ребенка; –укрепление всех крупных мышц и суставов; –подготовка к выполнению действий с мелкой моторикой; –содействуют речевому развитию; –обеспечивают развитию зрительного и слухового внимания ребенка; –формируют межполушарное взаимодействие.	«Паучок», «Помогатор», «Тень-потетень», «Колобок», «Бабка Ёжка»
Игры-бодиперкаши	–способствуют формированию у детей образа собственного тела; –развитие моторных и речевых ритмов; –формируют соматогнозис.	«Кукла болеет», «Злюка – крокодил», «Шароед»
Кинезиологические	–стимулируют межполушарное взаимодействие; –развивают чувства ритма; –координацию движений пальцев рук; –кистевой и пальцевый праксис; –тренируют кисти рук в быстрой смене тонуса (напряжение-расслабление).	«Бежали бегемотики», «Зайцы и морковка», «Крестики и нолики», «Мы по лесу шли», «Солнечные зайчики»
Артикуляционные песенки	–улучшают подвижность губ, языка, нижней челюсти; –способствуют тренировке артикуляционных укладов; –упражняют в переключении артикуляционных движений; –поддерживают и развивают интерес детей к артикуляционным упражнениям; –способствуют накоплению пассивного словаря; –способствуют развитию выразительной мимики.	«Гости», «Бабушка-лошадь», «Киска», «Капитан Индюк», «Лошадка», «Лягушка-повторюшка», «Птичья ферма», «Повар пеночку слизал»

Виды	Задачи	Название
Дыхательные	–развивают речевое дыхание на невербальном и вербальном уровне; –отрабатывают длительную, плавную, воздушную струю; –сильный речевой выдох.	«У слонёнка хобот длинный-ууу», «Жук в коробочке», «Комарик»
Логораспевки (чистоговорки)	–закрепляют звуки в слогах, словах и фразах; –развивают фонематический слух; –развивают чувства ритма; –развивают силу голоса и звуковысотный слух; –побуждают детей к повторению простых слогакомплексов, слов;	«Жаба на листочке», «Ветерок шу-шу-шу», «Печка»,
Сюжетные по лексическим темам	–развивают общую и мелкую моторику (кистевой праксис); –обогащают пассивный словарь; –общую и мелкую моторику, артикуляционный праксис; –обучают быстрому переключению моторный программы; –обогащают пассивный словарь; –развивают общую и мелкую моторику; –закрепляют представления детей в схеме тела.	«Маленький комарик», «Веснушки», «Кто в коробочке сидит», «Дождик кап-кап-кап», «Маленький комарик», «Варится супчик»
Пальчиковые (жестовые)	–тренируют кисти рук в быстрой смене тонуса (напряжение – расслабление); –развивают чувство ритма, кистевой и пальцевый праксис, координацию движений пальцев рук; –стимулируют межполушарное взаимодействие; –тренируют кисти рук в быстрой смене тонуса (напряжение – расслабление); –развивают воображение.	«Подарки жабе», «Злюка Крокодил»
С предметами (палочки, платочки, бумага, трубочки, фантики)	–развивают имитацию; –мелкую моторику; –тонизируют пальцы рук; –развивают внимание и обогащают, активизируют словарь; –развивают воображение, мышление, способствуют развитию общей и мелкой моторики.	«Палочками я стучу», «Я бумагою шуршу», «Шкатулка и фантики», «Шишечка», «Это не стаканчик»
Массажные песенки	–устанавливают эмоциональный контакт с детьми; –развивают имитацию; –тонизируют пальцы рук; –обогащают словарь.	«Ежата», «Уголёк», «Колечко на пальчик», «Мячик в руках», «Мы маленькие ёжики»
С игрушками	–знакомят с предметом-игрушкой; –позволяют ребёнку выделить его качества, признаки и свойства; –способствуют развитию восприятия, памяти, речи, мышления; –совершенствуют мелкую моторику рук.	«Секретики», «Я с тобою посижу», «Летит птичка», «Жаба на листочке», «Кукла болеет»

Виды	Задачи	Название
Песенки-ускорялочки	<ul style="list-style-type: none"> <li>– развивают общую и мелкую моторику;</li> <li>– обучают быстрому переключению моторной программы;</li> <li>– совершенствуют вестибулярный аппарат ребенка;</li> <li>– развивают ритмический слух и умение действовать согласованно;</li> <li>– поднимают настроение;</li> <li>– учат чувствовать темп в музыке;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>«Да-да-да, сказала голова»,</li> <li>«Мы повесим шарики»,</li> <li>«Лепим пельмешки»,</li> <li>«Смотрите в небе самолёт»,</li> <li>«Чайничек с крышечкой»</li> </ul>
Песенки-релаксации	<ul style="list-style-type: none"> <li>– помогают научиться владеть мышцами своего тела;</li> <li>– снимают внутреннее мышечное напряжение;</li> <li>– восстанавливают равновесие;</li> <li>– помогаю детям стать уравновешенными, внимательными, терпеливыми, уверенными в себе.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>«Рыбка»,</li> <li>«Птички летали»,</li> <li>«Бабочки летали»,</li> <li>«Киса проснулась»,</li> <li>«Звездочка»</li> </ul>
Песенки-прощания	<ul style="list-style-type: none"> <li>– показывают, форсируют окончания занятия;</li> <li>– поддерживают атмосферу группового доверия и принятия;</li> <li>– настраивают детей конструктивному общению в группе и дома.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>«Колокольчик прощается»,</li> <li>«Пока, малыш»</li> </ul>

Движение помогает осмыслить и запомнить слово. Слово и музыка организуют и регулируют двигательную сферу детей, что активизирует их познавательную деятельность. Музыка вызывает у детей положительные эмоции, повышает тонус коры головного мозга и тонизирует ЦНС, усиливает внимание, стимулирует дыхание, кровообращение, улучшает обмен веществ. Значимую роль в слове, движении, музыке играет ритм. Не случайно понятие ритма вошло в название логопедической ритмики.

Логопедическая ритмика представлена широким спектром специальных игр и упражнений, направленных на исправление речевых и неречевых нарушений, развитие коммуникативных навыков, а также формирование положительной познавательной мотивации. Можно использовать элементы логоритмики, включая их в логопедические, музыкальные, физкультурные занятия, занятия по развитию речи и в режимных моментах.

Коррекционно-развивающие направления логопесенок. *Логопесенки* – составная часть коррекционного воздействия. Использование элементов специальных логоритмических и музыкально-двигательных занятий способствует активизации и развитию речи, коррекции двигательной сферы, музыкально-сенсорных способностей детей с тяжёлыми нарушениями речи, содействуют адаптации к условиям внешней и внутренней среды.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Аннотация.** В статье представлен опыт работы по психолого-педагогическому сопровождению ребенка раннего возраста с общей задержкой психомоторного и речевого развития. Описаны практико-ориентированные методы и приемы взаимодействия с ребенком и его семьей. Статья адресована педагогам-психологам ДОУ и воспитателям раннего возраста.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, задержка психомоторного развития, дезадаптация, структура отклоняющегося развития, микросоциальные условия, психотехнические игры, жизненные компетенции.

В настоящее время по данным Федеральной службы государственной статистики, увеличивается количество детей с недостатками развития и неблагоприятным состоянием здоровья. Спектр нарушений психического развития у детей раннего возраста достаточно широк, но значительно чаще встречается задержка психического развития. Однако по отношению к детям данной возрастной категории клинический диагноз не формулируется относительно интеллектуальных и речевых нарушений. Можно констатировать лишь общую задержку психомоторного и речевого развития. Испытывая стойкие трудности в освоении основной общеобразовательной программы ДОУ в «общем потоке», несвоевременное выявление проблем, отсутствие коррекционной-развивающей работы, приводит к дезадаптации и педагогической запущенности.

В рамках психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с задержкой психомоторного и речевого развития на базе детского сада № 13 выстроена работа специалистов: педагога-психолога, учителя-логопеда, дефектолога, воспитателя. Деятельность каждого имеет определенную схему, последовательность и направленность, а также точную согласованность при составлении и реализации АОП.

С целью раннего выявления отклонений в развитии детей с 1 до 3 лет в условиях дошкольного образовательного учреждения, мы используем диагностический инструментарий авторов: Е.А. Стребелевой, К.Л. Печоры, Л.И. Аксеновой. По результатам обследований, заполняем индивидуальную карту развития ребенка, где четко обозначены сильные и слабые стороны развития малыша. По результатам обследования, выявляем детей, которые нуждаются в углубленном диагностировании и рекомендуем с согласия родителей на городское ПМПК. Самое сложное в беседе с родителями, это убедить их в своевременном обращении на консультацию. Говорим, что ПМПК – это команда специалистов, которая позволяет правильно подобрать траекторию развития именно для Вашего ребенка. Пуская на самотек развитие, будет упущен благоприятный период для развития высших психических функций и проблемы никуда не денутся, а проявятся в будущем, но исправить их будет уже

сложней, а порой невозможно. Услышать эти слова родителям важно, так как именно они несут ответственность за будущее своего ребенка. Выполняя рекомендации ПМПК, мы составляем индивидуальный образовательный маршрут, в котором отражены направления работы с ребенком всех узких специалистов ДОУ и знакомим родителей с ним.

Своевременное начало коррекционной работы, психолого-педагогическая поддержка семьи – все это позволяет принципиально изменить всю дальнейшую траекторию развития ребенка с особыми образовательными потребностями, изменить качество жизни его семьи, предотвратить ограничения деятельности. Не надо забывать, что в условиях реализации ФГОС взаимодействие с родителями – одно из неперенных условий в системе комплексного сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. Здесь «взаимодействие» мы рассматриваем как социальное партнерство, что подразумевает равное участие в воспитании ребенка как детского сада, так и семьи.

Совместно с воспитателями разрабатываем план взаимодействия с родителями детей, обозначенной категории. Большую роль имеют детско-родительские встречи, где родитель учится безусловно принимать своего ребенка таким, какой он есть. Присутствуя на занятиях, родители включаются в совместную игру, учатся взаимодействовать с малышом и радуются, когда видят даже незначительные изменения в развитии. Метод, который мы активно используем в работе с детьми и родителями – метод арт-терапии, который позволяет малышам понимать окружающий мир, выражать эмоции, получать радость от общения мамы и ребенка, преодолевать коммуникативные барьеры, снимает страхи. Одной из техник арт-терапии является изотерапия, т.е. выражение чувств, эмоций через рисунок. Сам процесс рисования захватывает детей, поскольку используемые изобразительные средства скользят мягко, не впиваются в поверхность. Одной из интересных форм изотерапии является рисование на стекле. Способы рисования: сухим и сырым песком, используя пальцы, ладошки, кулачки, штампы для выполнения рисунка. Рисование методом монотипии – рисунок сначала наносится на бумагу, а потом, отпечатывается на стекле, можно дорисовывать получившееся изображение. Рисование кремом – крем наносится равномерно на стекло линейкой, после чего создается рисунок пальчиком или палочкой. Зерновые, крупы мы используем как «Сухой бассейн», играя в котором дети снимают напряжение, развивают тактильные ощущения. Из цветных камней, пуговиц крупных семян малыши выкладывают вместе с мамой картинку и оформляют в рамку. Также, малыши очень любят эксперименты с песком, рассыпая его на воде, с целью получения определенного изображения. Нравится детям набирать песок в кулачок и насыпать маме на ладонь или прятать игрушку в песке. Различные переливания, наполнение емкостей, окрашивание воды все вызывает у детей положительные эмоции и открытость в отношениях родитель-ребенок.

Взаимодействие с родителями охватывает и сенсомоторное развитие.

Одним из ключевых направлений психолого-педагогического сопровождения, является коррекционно-развивающая работа педагога-психолога с малышами. Для достижения максимальной эффективности, при проведении игровых занятий с детьми учитываем: структуру отклоняющегося развития и вариант ЗПР; информацию о здоровье ребенка; микросоциальные условия в семье; точный возраст ребенка.



Подгрупповые занятия в адаптационный период по программе А.С. Роньжиной, которые я провожу 2 раза в неделю с сентября по январь, я отношу к профилактической работе, это позволяет мне наблюдать за развитием детей, изучить их индивидуально-психологические особенности, устанавливать с ними контакт.

Для ребенка с задержанным психомоторным развитием практикую комплексную коррекционно-развивающую программу Н.В. Серебряковой «Ступеньки». В процессе обучения детей предметно-практическим манипуляциям, формирую у них поисковые способы ориентировки в задании, усвоению формы, цвета и величины предметов.

Зарекомендовали себя следующие психотехнические игры, направленные на предметно-практические манипуляции с объемными формами: «Закрой коробки», «Чей домик», «Найди окошко», «Почтовый ящик».

Психотехнические игры, направленные на развитие зрительного восприятия формы без предметно-практических манипуляций: «Найди свою пару», «Лото», «Угадай что нарисовано», «Магазин».

Психотехнические игры, направленные на запоминание формы: «Узнай и запомни», «Найди похожую», «Угадай чего не стало».

Психотехнические игры, направленные на практическое и зрительное восприятие величины: «Составление двух- и трехместных матрешек», «Найди место для предмета», «Построй башню», «Найди кровать для куклы», «Лото» (определение предметов по величине), «Закончи узор» (с учетом величины детали), «Построй башни» (с учетом разной высоты). «Запомни и найди», «Найди, где спрятано», «Угадай, какое платье».

Воспитательно-образовательная ценность психотехнических игр заключается в возможности в процессе игры диагностировать, развивать, корректировать познавательные процессы и личностные качества ребенка.

Имеются также трудности сопровождения, такие как недостаточное осознание педагогами сущности проблемы ребенка с задержкой психомоторного и речевого развития, перспективности ее решения.

Поэтому, в течении года планирую индивидуальные и групповые консультации для воспитателей раннего возраста: «Особенности нервно-психического развития ребенка раннего возраста», «Формирование социально-личностных представлений и коммуникативных навыков воспитанников с ЗПР в инклюзивной группе». В беседе с воспитателями, акцент ставлю на формирование жизненно важных навыков ребенка, так как ребёнок вступает в мир человеческих отношений, учится существовать в нём.

Значимо умение ребёнка быть самостоятельным и автономным (сам оделся, умылся, сам пользуется ложкой, кружкой, может подойти с просьбой к взрослому): значимо умение поставить цель, выбрать средства, спланировать и выполнить действия, получить приемлемый результат.

Таким образом, формирование жизненных компетенций, накопление сенсорного опыта, развитие двигательной сферы, у детей раннего возраста с ЗПР довольно длительный процесс. Успешность малыша зависит от того, насколько вовремя «подхватить» ребенка, рационально выбрать методы и приемы, и содействовать его развитию.

*Прозументик О.В.,  
канд. психол. наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии,  
Стерляжникова А.С.,  
магистрант  
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,  
г. Пермь*

## **К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИЗОТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ И КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ «РЕБЁНОК-РОДИТЕЛЬ»**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме развития и коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и обоснованию возможностей использования изотерапии в коррекции и развитии эмоциональной сферы детей с ЗПР во взаимодействии «родитель-ребёнок». В статье рассматривается вопрос о включении родителей в процесс по развитию и коррекции эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с ЗПР посредством изотерапии.

**Ключевые слова:** задержка психического развития, эмоциональная сфера, эмоциональное развитие, изотерапия, коррекция эмоциональной сферы.

На современном этапе развития дошкольного образования особо значимым становится изучение проблемы эмоциональной сферы детей дошкольного возраста, так как эмоциональное развитие опосредует становление личности ребенка (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.А. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, А.Д. Кошелева и др.).

Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста с ЗПР характеризуется целым рядом особенностей. В исследованиях Н.В. Карпушкиной, Т.А. Орловой, И.В. Смолярчук, Т.М. Русиевой, О.В. Шишкиной и др. были выявлены следующие нарушения в развитии эмоциональной сферы детей с ЗПР: отставание в развитии эмоций, которое проявляется эмоциональной неустойчивостью, лабильностью. К особенностям эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР относят исследователи относят: трудности в развитии несформированность умения устанавливать причинно-следственные связи между эмоциональным состоянием и ситуацией, трудности в понимании графических образов эмоций, своего эмоционального состояния и состояния окружающих, бедность эмоционального словаря. Анализ исследований в данной области убеждают нас в необходимости уделять особое внимание развитию и коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Поиск путей и средств для решения задач развития и коррекции эмоциональной сферы детей приводит исследователей и практиков к применению арт-терапевтических средств и технологий в коррекционно-образовательном процессе. Арт-терапия – это специализированная область психотерапии, основанная на искусстве как творческой деятельности. Принято выделять следующие виды арт-терапии: изотерапию, библиотерапию, музыкотерапию, куклотерапию и др. [2]. А.А. Осипова отмечает, что показаниями для проведения арт-терапии являются: трудности эмоционального развития, снижение

эмоционального тонуса, лабильность, импульсивность эмоциональных реакций, эмоциональная депривация и др. [3].

В настоящее время в психолого-педагогической практике для развития и коррекции эмоциональной сферы применяется один из видов или методов арт-терапии – изотерапия, которая включает в себя рисуночную терапию, основанную на изобразительной деятельности детей (рисование, лепка, аппликация).

Исследования Н.А. Ветлугиной, Н.П. Сакулиной, подтверждают положительное влияние искусства на эмоциональную сферу ребенка. Посредством арт-терапии происходит высвобождение и переработка негативных переживаний, совершенствуются способы выражения эмоций и обсуждения эмоциональных состояний. Это обогащает эмоциональную сферу ребёнка, расширяет и углубляет его коммуникативные возможности [1].

Применение методов арт-терапии, в первую очередь изотерапии, в практике психолого-педагогического сопровождения незаменимо в случаях эмоциональных нарушений и коммуникативных трудностей детей с ЗПР [4], так как позволяет получить ценный диагностический материал, понять актуальное эмоциональное состояние ребенка и обеспечить эмоциональное отреагивание проблем. Изотерапия способствует распознаванию и пониманию эмоций и чувств, накоплению опыта положительных эмоций, различению оттенков настроения, развитию умения описывать изображенное эмоциональное состояние.

Значительная роль в эмоциональном развитии у ребенка дошкольного возраста принадлежит семье [5]. В условиях семьи складывается присущий только ей эмоционально-коммуникативный опыт и ценностных ориентаций: убеждения и идеалы, ценности, отношение к окружающим людям и к деятельности. Предпочитая ту или иную систему оценок и эталонов ценностей (материальных и духовных), семья в значительной степени определяет уровень и содержание эмоционального, нравственного и коммуникативного развития ребенка (А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева, Л.А. Стрелкова и др.).

Использование одного из видов арт-терапии – изотерапии в паре «родитель-ребенок» посредством общения через рисунок совершенствует эмоциональное развитие ребенка с ЗПР. Изотерапия применяется также для развития коммуникации между ребенком и родителем путем использования ранних детско-родительских форм взаимодействия и механизмов, активизирующихся при совместных занятиях изобразительной деятельностью. С помощью изотерапии родители смогут полнее почувствовать и понять эмоциональный мир ребенка и выстроить поддерживающее эмоционально-насыщенное общение.

Проведение коррекционной работы по развитию и коррекции эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с ЗПР во взаимодействии «родитель-ребёнок» с применением изотерапии может быть ориентировано на распознавание и понимание своих и эмоций других людей; формирование умения выразить свои чувства и переживания посредством создания индивидуальных и совместных рисунков, их обсуждения и ориентации в общении на эмоциональные проявления друг друга.

Таким образом, включение родителей в процесс развития и коррекции эмоциональной сферы детей с ЗПР позволит достичь более высоких результатов в этой области. Применение изотерапии призвано способствовать как развитию эмоциональной сферы, так и личности ребёнка в целом.

Анализ исследований показал, что готовых к применению в практике научно-обоснованных коррекционно-развивающих программ и методик по изотерапии,

применяемых для развития и коррекции эмоциональной сферы детей с ЗПР во взаимодействии «ребёнок-родитель» не представлено, что актуализирует проблему нашего исследования.

Перспективы исследования связаны с решением следующих задач: раскрыть теоретико-прикладные аспекты использования изотерапии в развитии и коррекции эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР; определить параметральные характеристики, осуществить отбор и адаптацию диагностического инструментария и определить уровень эмоционального развития детей 6-7 лет с ЗПР; разработать проект психолого-педагогической работы по развитию и коррекции эмоциональной сферы детей 6-7 лет с ЗПР во взаимодействии «ребенок-родитель» посредством изотерапии; реализовать проект и обобщить результаты исследования.

#### ***Библиографический список***

1. Евтушенко Г.Н. Роль арт-педагогике и арт-терапии в гармоничном развитии ребенка с проблемами // Интерактивная наука. – 2016. – № 2. – С. 85-87.
2. Матвеева О.А. Развивающая и коррекционная работа с детьми – М.: ЭКСМО – Пресс, 2001. – 158 с.
3. Осипова А.А. Общая психокоррекция. – М.: Сфера, 2002. – 510 с.
4. Рыбакова С.Г. Арт-терапия для детей с ЗПР. – СПб.: Речь, 2007. – 144 с.
5. Эмоциональное развитие дошкольника /Под ред. А. Д. Кошелевой. — М.: Просвещение, 1985. – 176 с.

*Суслова Л.А,  
учитель-логопед МАОУ «Савинская средняя школа»  
структурное подразделение детский сад «Созвездие»  
Пермского района, [lara.suslova@list.ru](mailto:lara.suslova@list.ru)*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ**

**Аннотация.** В данной статье раскрываются проблемы развития речи и познавательной сферы детей старшего дошкольного возраста с особенностями в развитии. Обоснована необходимость применения нетрадиционных методов и приемов, например, использование элементов песочной терапии, для решения коррекционно-развивающих задач.

**Ключевые слова:** дети с особенностями в развитии, ребенок с ОВЗ, песочная терапия, развитие речи, дошкольное образование.

Постоянный рост числа детей с особенностями в развитии выдвигает коррекционно-развивающее направление деятельности ДОО в ряд приоритетных и значимых. При этом многие специалисты отмечают, что стандартное планирование занятий при обучении детей с ОВЗ не всегда эффективно реализуется на практике. При работе с особенными детьми наряду с традиционными практиками необходимо также применять нетрадиционные методы и приемы и уметь импровизировать. И в данном случае, использование элементов песочной

терапии во время занятий, является хорошим способом решить многие коррекционно-развивающие задачи.

Перед началом занятий педагогу необходимо решить ряд организационных вопросов. Мы выясняем у родителей, есть ли у ребенка аллергия на пыль, если есть, то мы можем заниматься только с кинетическим песком. Также занятия с песком будут полезны и эффективны, если ребенок имеет желание заниматься с ним. Мы используем кинетический песок в контейнере, а также портативную песочницу с подсветкой, где находится уже обработанный речной песок, который лучше воспринимается ребенком. В работе с песком также важна организация рабочего места. Нужно создать комфортные условия для ребенка или группы детей, а также педагогу. Для разнообразной и полноценной работы с песком мы используем различные предметы и инструменты:

- миниатюрные игрушки животных, машинок, людей, мультипликационных героев;
- природные материалы: натуральные и искусственные камешки, орехи, шишки;
- инструменты для песка: совки, формочки, пластмассовые емкости, сито, воронки.

Предметы, используемые в играх с песком, должны быть безопасны и практичны. Также при играх с песком необходимо наличие воды. Вода нужна и в непосредственной работе в песочнице, и чтобы помыть руки во время или после занятия.

Наряду с портативной песочницей с речным песком мы часто используем кинетический песок. Кинетический песок – популярный материал среди родителей и специалистов, потому что он многофункционален в использовании, при этом не остается в руках и легко собирается, обладает релаксационными свойствами.

Как уже отмечалось выше, в работе с песком можно решить многие образовательные задачи, при этом форма подачи материала стимулирует интерес ребенка к нужной теме.

Сенсорное развитие ребенка с ОВЗ часто отстает по срокам формирования или происходит неравномерно. У детей отмечается недоразвитие мелкой моторики, зрительно-двигательной координации и нарушение ориентировки в пространстве. В играх с песком можно реализовать большинство тем по сенсорному развитию ребенка. В картотеке игр с песком описаны задания на развитие мелкой моторики: например, насыпать маленькие горки песка на каждый пальчик, найти спрятанные в песке предметы, рисование различных узоров на песке. Также для развития тактильно-двигательного восприятия используем игры на нахождение и угадывание закрытыми глазами предметов в песке и их свойства (большой – маленький, гладкий – шершавый, мягкий – твердый).

Дети любят строить из песка различные предметы и постройки, эту особенность можно использовать для развития пространственной ориентировки (движение по «тропинкам», «следам» в заданном направлении, расстановка и постройка предметов в различных частях песочницы: середина, «дальше – ближе», справа, слева от себя и от предмета).

Игры с песком в организованной деятельности также помогают нам развивать речь детей с ОВЗ. В зависимости от состояния речи, ребенок озвучивает свои действия, придумывает диалоги маленьких жителей Песочной страны, у ребенка развивается словарный запас, фонематическое восприятие и связная речь.

Одной из важных задач, при работе с детьми с ОВЗ, является улучшение их психоэмоционального состояния: игры с песком снимают напряжение, уменьшают тревожность, а следовательно корректируется агрессивность и замкнутость. Напряжение

снимается при пересыпании и сжимании песка, при постройке песочных фигур. Агрессивные дети при разворачивании событий приходят к мирному разрешению конфликта, замкнутым детям полезно строить мосты и ходить в гости к персонажам песочницы. Исходя из индивидуальных особенностей ребенка, сочиняются сказки или истории по заданной теме.

Остановимся на конкретном примере из практики работы с ребенком ОВЗ. Ребенок пяти лет с интеллектуальной недостаточностью с удовольствием занимается в песочнице, может проигрывать одну и ту же ситуацию несколько дней, к другой теме переходим плавно и постепенно, накапливая и запоминая предыдущий опыт. С этим ребенком в большей степени решаются терапевтические и релаксационные задачи, а также развитие сенсорики и мелкой моторики. Также игры с песком применяются на коррекционных занятиях у детей с тяжелыми нарушениями речи. При коррекции звукопроизношения дети в песочнице могут автоматизировать поставленные звуки, в игре проходит пальчиковая гимнастика, при рассказывании сказки развивается связная речь, фигурки можно классифицировать, оречевлять, рисовать буквы и слова. Дети с удовольствием играют с песком, соблюдая правила, которые обговариваются заранее.

Таким образом, использование элементов песочной терапии – благодатная тема в коррекционной работе с детьми с ОВЗ. Занятия в песочнице разнообразны и увлекательны для ребенка с особыми возможностями здоровья, игры с песком помогают решить многие коррекционно-развивающие задачи, улучшают эмоциональное состояние ребенка.

*Сысоева А.С.,  
педагог-психолог МАОУ «Лицей №3» г. Перми  
[sysoyeva.as@gmail.com](mailto:sysoyeva.as@gmail.com)*

## **ИГРОПРАКТИКА КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОВЗ**

Ведущим видом деятельности младшего школьника является учение. Оно существенно изменяет мотивы его поведения, открывает новые источники развития познавательных и нравственных сил, произвольного поведения. Однако, разработанные методы активизации мотивации учебной деятельности в большей степени рассчитаны на здоровых детей. Эффективные методы активизации и формирования мотивации учебной деятельности у младших школьников с ОВЗ раскрыты недостаточно.

У младших школьников с ограниченными возможностями здоровья отмечается слабость мотивации к обучению [1]. Именно поэтому одной из основных задач при разработке программы коррекционно-развивающих занятий с детьми с ОВЗ является стимулирование мотивационной сферы обучающихся.

Задача психологической службы школы оказать обучающимся с ОВЗ психологическую поддержку, помощь в развитии когнитивных функций и эмоционально-волевой сферы, коррекция поведенческих проблем. Стимулируя познавательный интерес, мы работаем над тем, чтобы наши обучающиеся легче адаптировались в образовательном учреждении.

Одним из методов повышения мотивации обучающихся является игропрактика. Игра – это первый способ обучения, который осваивает человек. Когда материал преподносится интересно и в игровой форме, способность к запоминанию увеличивается в несколько раз.

Развиваясь играя, ребенок может посмотреть на ситуации с таких точек зрения, с каких раньше просто не приходило в голову, дети перестают бояться ошибок. Так они быстрее усваивают материал и отрабатывают навыки, которые будут использовать в реальной жизни.

Преимущества игрового формата проведения занятий.

1. Универсальность - легко трансформируется под конкретный запрос
2. Вовлеченность - создает дополнительную нематериальную мотивацию
3. Повышение результативности - позволяет увеличить эффективность работы

В работе с детьми с ОВЗ особое место занимает развитие внимания. Внимание является одним из основных условий, обеспечивающих успешное усвоение ребёнком доступного для него объёма знаний, умений и установление контакта со сверстниками и взрослым. В зависимости от того, справляется ребенок или нет с каким-либо типом заданий, надо подбирать ему игровые упражнения подобного типа для развивающих занятий.

Важно, чтобы игры тренировали свойства внимания у ребенка: объем, распределение, концентрацию, устойчивость и переключение. Такую задачу решает настольная игра «Окавока» (рис.1) – это наша педагогическая находка, которая способствует развитию коммуникативных качеств ребенка, формированию учебно-познавательной мотивации, а также направлена на одновременное развитие всех свойств внимания. Её можно использовать как в групповой, так и в индивидуальной работе.



Рис. 1. Настольная игра «Окавока»

В ходе игры, дети вытягивают карточки и выполняют задания. Цель игроков за одну минуту найти на игровом поле тот предмет, который изображен на карте, или то, что летает в воздухе, находится на кухне. Если учащемуся попадет карточка «Мешок букв», то ему необходимо правильно переставить буквы в слове и отыскать его на игровом поле.

Также в игре есть карточки, которые направлены на действия всех игроков одновременно.

Во время занятия, обучающиеся не только развивают свойства внимания, но и учатся взаимодействовать, помогать друг другу, выбирать стратегию в игре.

Завершающим этапом занятия может быть рефлексия, получение обратной связи от игроков. Эту задачу хорошо решает упражнение «Камушек и перышко», где участники делятся своими впечатлениями от занятий [2]. Педагог просит ребят посмотреть внимательно на два предмета, которые изображены на картинке или слайде: камушек и перышко.

Камушек намного тяжелее перышка. Учащимся предлагается подумать несколько секунд и ответить на вопрос: «Что тяжело вам сегодня давалось, а что легко?». Попутно дети могут рассуждать: что нового ты узнал сегодня, что было самым интересным, кто из ребят тебя сегодня поддерживал, какие эмоции тебя посещали на занятии.

Данный метод работы показал свою высокую эффективность. В течение первого полугодия 2020-2021 учебного года велась коррекционно-развивающая работа по развитию когнитивной сферы с 16 обучающимися, что составляет 76 % от всего числа детей с ОВЗ образовательного учреждения.

Для изучения параметров внимания (устойчивость, возможность распределения, переключения) учащихся 1 и 2 классов используется методика «Корректирующая проба», для обучающихся 3-4 класса тест Тулуз-Пьерона (табл. 1).

Таблица 1

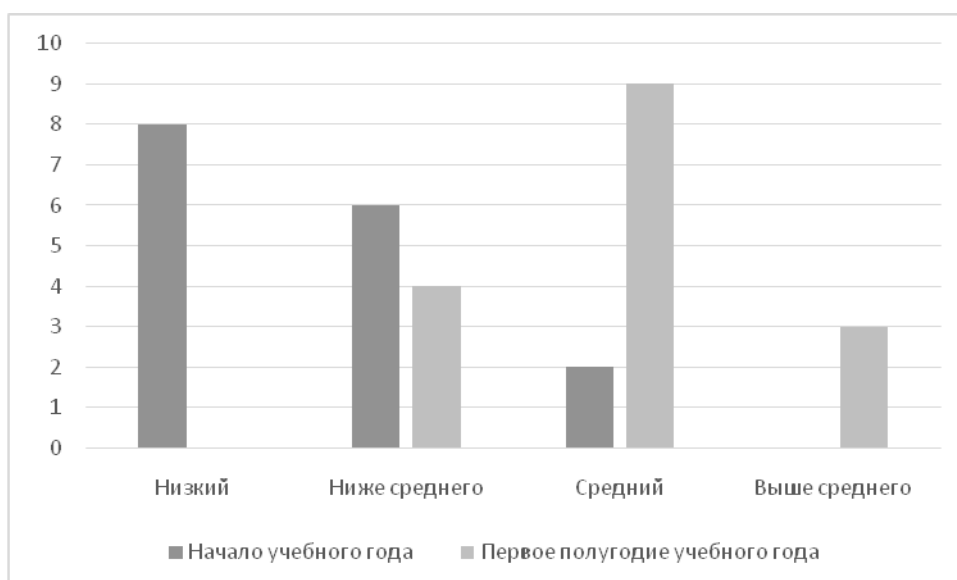
Результаты диагностики внимания обучающихся 3-4 класса с ОВЗ

<b>И.Ф. ребенка</b>	<b>Начало учебного года</b>	<b>Первое полугодие учебного года</b>
Г.М.	Средний	Выше среднего
А.М.	Ниже среднего	Средний
А.Ю.	Низкий	Ниже среднего
Б.А.	Ниже среднего	Средний
П.А.	Ниже среднего	Выше среднего
К.А.	Низкий	Средний
А.Д.	Ниже среднего	Средний
Х.Н.	Низкий	Ниже среднего
М.Н.	Критически низкий	Ниже среднего
Ю.А.	Низкий уровень	Средний
М.А.	Низкий уровень	Средний
Н.И.	Критически низкий	Ниже среднего
М.Т.	Низкий	Средний
Ш.А.	Средний	Средний
Б.А.	Ниже среднего	Выше среднего
Л.К.	Ниже среднего	Средний

В программу коррекционно-развивающих занятий включены как индивидуальные, так и групповые формы работы. С целью повышения мотивации обучающихся были выбраны игровые методики развития внимания, в числе которых была настольная игра «Окавока». Следует отметить, что данная игра является одной из самых любимых у детей, на занятиях они увлечены процессом и каждый раз ожидают следующей встречи с психологом.

На диаграмме 1 показана динамика развития сферы внимания детей коррекционной группы (ОВЗ).





*Рис.1. Динамика развития сферы внимания детей с ОВЗ*

Таким образом, исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что наблюдается 100% повышение уровня развития детей, посещающих коррекционные занятия. Дети с удовольствием посещают занятия с психологом. Классные руководители и родители отмечают успехи и достижения детей.

Самое важное – у детей с ОВЗ 1-2, 3-их классов сформировалась учебно-познавательная мотивация, что является очень важным критерием успешной работы, направленной на социальную адаптацию обучающихся к полноценной жизни в современном обществе.

Мы замечаем, как у ребенка с ОВЗ растет уверенность в себе, повышается самооценка, он учится решать сложные задачи и конечно, у него быстрыми темпами развиваются коммуникативные способности, появляются друзья.

#### ***Библиографический список***

1. Гафиятуллина А.А. Развитие учебной мотивации у детей с ОВЗ. – Режим доступа: <https://www.pedacademy.ru/categories/1/articles/70> (дата обращения: 01.02.2021).
2. Паршина Е.А. Я и одноклассники. Занятия для детей и подростков, имеющих проблемы в коммуникативной сфере. – Режим доступа: [Электронный ресурс] <https://urok.1sept.ru/articles/680956> (дата обращения: 05.02.2021).

*Сычева А.В., бакалавр*

*Научный руководитель: кандидат психологических наук,  
доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии Ильина И.Ю.,  
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,  
г. Пермь*

### **РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ НА МУЗЫКУ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ СЛУШАНИЯ МУЗЫКИ**

**Аннотация.** В данной статье рассмотрена проблема развития эмоциональной отзывчивости на музыку у детей дошкольного возраста посредством слушания музыки.

Проанализированы характерные особенности развития эмоциональной отзывчивости, особенности слушания музыки.

**Ключевые слова:** эмоциональная отзывчивость, слушание музыки, восприятие музыки.

Научные исследования свидетельствуют о том, что развитие музыкальных способностей нужно начинать еще в дошкольном возрасте. Отсутствие полноценных музыкальных впечатлений в детстве с трудом восполняемо впоследствии.

Как писала Н.А. Ветлугина: «Музыка для ребенка – мир радостных переживаний. Чтобы открыть перед ним дверь в этот мир, надо развивать у него способности, и прежде всего музыкальный слух и эмоциональную отзывчивость» [2]. У детей любовь к музыке формируется в процессе её слушания, впоследствии чего у детей развивается музыкальное восприятие. Изначально, у младших дошкольников, восприятие характеризуется спонтанностью, эмоциональностью, импульсивностью, проявляется в самопроизвольных, внезапных рефlekсах детей на звучащую музыку. Такое явление считается нормальным. Со временем, с накоплением определенных музыкально-слуховых навыков, ребенок способен воспринимать музыку наиболее осознанно, выявлять характер музыки. У детей старшего дошкольного возраста восприятие музыки порождает больше разнообразных эмоций, переживаний, что связано с более богатым жизненным опытом. Так, накопление музыкальных впечатлений является одним из главных условий для дальнейшего развития музыкального восприятия дошкольников. Одна из неотъемлемых составляющих восприятия музыки – эмоциональность

Для начала надо понять, что подразумевает под собой термин «эмоциональная отзывчивость» и возможно ли вообще развить эмоциональную отзывчивость на музыку у детей дошкольного возраста. Музыка выступает одним из возможных языков ознакомления детей с окружающим миром, миром предметов, природы и, самое главное, с миром человека, его эмоциями, переживаниями и чувствами. Значимость эмоционального переживания для понимания музыкального искусства раскрывается в теории Б.М. Теплова, «музыкальное переживание по существу – эмоциональное переживание, и иначе как эмоциональным путем нельзя понять содержание музыки» [4]. Специфика познания ребенком музыки предполагает, прежде всего, проявления эмоциональной отзывчивости на выраженное в ней эмоционально-образное содержание. Только через эмоцию, переживание ребенка можно увлечь, заинтересовать музыкой. Развитие эмоциональной отзывчивости на музыку предполагает единство переживания, познания и активно-действенного, внешне выраженного проявления эмоционально-оценочного отношения. Итак, эмоциональная отзывчивость на музыку - это многокомпонентное понятие, которое представляет собой взаимосвязанный процесс переживания чувств, возникающих в результате эмоциональной реакции на музыкальное произведение и понимания эмоционально-образного содержания произведения музыкального искусства. Понятие «эмоциональная отзывчивость» разные ученые трактуют по-разному. Ветлугина Н.А. рассматривает его как – способность эмоционального сопереживания музыке. Вербовская В.С. – как интегрированное личностное качество дошкольника, которое выражается в его способности к пониманию эмоционально-образного содержания музыкального произведения, воспринимать и адекватно выразить эмоциональную реакцию, формируя личностный опыт эмоциональных переживаний [1];

другие ученые – как умение откликаться на состояние другого человека, на события и явления, на произведения различных жанров или как умение сопоставлять литературные факты с личным жизненным опытом (Л.М. Гурович, З.А. Михайлова, Т.Н. Бабаева). Искусство сопереживать позволяет распознать содержание музыки. Не эмоциональным путем нельзя понять содержание музыки, поэтому способность эмоциональной отзывчивости должна составить центр музыкальности.

Проблема развития эмоциональной отзывчивости на музыку актуальна и в наше время. Возникает вопрос: как и с помощью чего можно развивать эмоциональную отзывчивость на музыку у детей дошкольного возраста? Эмоциональную отзывчивость на музыку можно развивать с помощью слушания музыки, исполнительства, творчества, музыкально-образной деятельности [5]. В данной статье мы рассмотрим, как можно развить эмоциональную отзывчивость на музыку посредством слушания музыки.

Слушание музыки – самый распространенный вид музыкально-художественной деятельности. В процессе прослушивания музыкального произведения осуществляется его музыкально-художественное восприятие. В дошкольном возрасте в процессе слушания музыки у детей формируется «умение выслушать до конца произведение, следить за его расположением, запоминать и узнавать его, различать его основную идею и характер, наиболее яркие средства музыкальной выразительности» [2]. Постепенно у детей накапливается слуховой опыт, развивается эстетическое отношение к музыке, познавательная активность, зарождается оценка, и, как следствие, восприятие музыки становится все более глубоким и осознанным. А.Г. Гогоберидзе советует отбирать репертуар для слушания музыки детей дошкольного возраста, основываясь на принцип доступности, который подразумевает под собой: содержание музыкального произведения должно быть представлено яркими, понятными образами; музыкальное произведение должно иметь контрастную форму; музыкальные образы должны соответствовать эмоциональному и жизненному опыту ребенка; подбор музыкальных произведений должен соответствовать возможностям детского восприятия [3].

Развивая, эмоциональную отзывчивость на музыку у детей дошкольного возраста посредством слушания музыки, совсем не означает, что слушание музыки должно быть основным видом детской деятельности. Напротив, слушание музыки должно сопровождать основную деятельность детей. Музыка может ненавязчиво сопровождать детей весь день, пока они находятся в детском саду. Различные композиции могут звучать: на утреннем приеме детей, зарядке, различных режимных моментах, перед дневным сном, во время занятий, во время свободной деятельности детей, но надо учитывать, что на каждый режимный момент должны быть тщательно подобраны подходящие музыкальные композиции с учетом возрастных особенностей детей дошкольного возраста. Подобный подобранный музыкальный репертуар представлен в работе А.Г. Гогоберидзе «Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста».

Таким образом, развитие эмоциональной отзывчивости на музыку детей дошкольного возраста посредством слушания музыки является важным аспектом педагогической деятельности. С помощью слушания музыки ребёнок учится различать настроение музыкального произведения, понимать его смысл, чувства. Эмоциональная отзывчивость детей на музыку – расширяет кругозор ребёнка в музыкальном мире, что приводит к полноценному, гармоничному развитию ребёнка дошкольного возраста.

### ***Библиографический список***

1. Вербоская В.С. Эмоциональная отзывчивость: содержание и структура понятия // Вестник Нижневарттовского государственного университета. – 2013. - № 4 – С. 74-78.
2. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребёнка - М.: Просвещение, 1967, 195 с.
3. Гогоберидзе А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /А. Г. Гогоберидзе, В.А.Деркунская. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 320 с
4. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания - Известия АПН РСФСР. - 1947. - С. 7-26.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. – М.:ТЦ Сфера, 2014. – 96 с.

*Сыщикова А.В.,  
заведующий,  
Баталова О.Н.,  
заместитель заведующего по ВМР,  
Левашова Н.Б.,  
старший воспитатель МБДОУ «Детский сад №21»,  
г. Урай, [ds21@edu.uray.ru](mailto:ds21@edu.uray.ru)*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДИК В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ГРУППАХ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ И С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ДОУ**

**Аннотация.** В данной статье представлена успешная практика в работе с детьми групп компенсирующей направленности с применением современных методик, дидактических пособий в развитии речи, музыкальном воспитании, развитии творчества и воображения, коррекции психофизических особенностей. Работа проводилась в группах с детьми от 3 до 8 лет.

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья, коррекция речи, навыки программирования, развитие познавательной активности.

Любой ребенок вправе получать образование, не зависимо от социального статуса, психофизиологических особенностей, каких либо ограничений здоровья.

На сегодняшний день в обществе наблюдается увеличение детей с ограниченными возможностями здоровья, но наряду с этим появляется масса новых возможностей для успешной адаптации, образования и коррекции нарушений у этих детей в современном социуме.

Для того чтобы повысить эффективность образовательной деятельности, вывести коррекционную работу с детьми с ОВЗ на новый уровень, совершенствовать образовательный процесс специалисты и педагоги групп компенсирующей направленности

МБДОУ «Детский сад №21» города Урай ХМАО-Югра применяют в работе с детьми различные методики и инновационные средства обучения. Представим наиболее эффективные из них исходя из успешной практики применения.

1. Формирование элементарных навыков программирования у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ.

Так уж сложилось, кого-то природа наградила «математическим складом ума», а кому-то просто не дано. Однако развить аналитическое мышление у ребёнка возможно - на помощь приходят особые, «детские» языки программирования.

Для детей с ОВЗ предметно-практическое обучение имеет особое значение. Дети с речевыми нарушениями в большей степени нуждаются в том, чтобы занятия были интересными и увлекательными, им нужна дополнительная мотивация, большая наглядность. Представляем инновационные средства обучения программированию для всех возрастов дошкольного образования.

В первую очередь дети знакомятся с робототехникой с помощью набора «Робомышь».

Понятие алгоритмов, последовательности действий, развитие логики и ориентации в пространстве, правила управления просты и понятны. В игровой форме юные программисты учатся первым азам в управлении и создании последовательных программ для действия робота – мыши. Яркие цвета, кнопочки на мышке и красочные карточки с заданиями вызывают неподдельный интерес детей, формируя позитивное отношение к программированию, увлекаясь, дети активно развивают мышление, память, внимание, координацию движений и ориентацию в пространстве и на плоскости.

Данное пособие используется с детьми во время совместной деятельности и во время самостоятельной игровой деятельности, где дети используют игровое поле и схемы-маршруты.

После освоения основ программирования Bee-bot детям предлагается набор Мататалаб. Практика показывает, что этот набор позволяет ребенку думать, развивать речь, фантазировать и действовать, не боясь ошибиться. Играя с Мататалаб, дети тренируют пальцы, тем самым оказывая мощное воздействие на работоспособность коры головного мозга, а, следовательно, и на развитие речи. Набор позволяет детям освоить программирование в процессе игры, при этом ребенку не нужно обладать какими-либо специальными знаниями. Для работы с таким набором не требуются ни компьютер, ни смартфон, ни другие гаджеты, что немаловажно для обучения дошкольников.

В состав набора входит модуль со специальным полем, на котором располагаются управляющая башня со встроенной камерой и большая кнопка запуска программы. Программа составляется с помощью пластмассовых блоков – символов. Блоки располагаются на специальном поле в зоне видимости камеры.

Программа исполняется небольшим роботом, входящим в комплект. Этот робот перед выполнением программы располагается на специальном поле с заданием.

Следующий этап – освоение магнитного конструктора MAGFORMERS, который помогает раскрыть для детей мир техники, подготавливает почву для развития технических способностей детей.

Данный конструктор объединяет в себе элементы игры с экспериментированием, следовательно, активизирует мыслительно-речевую деятельность дошкольников, развивает конструкторские способности, техническое мышление, воображение и навыки общения,

расширяет кругозор, позволяет поднять на более высокий уровень развитие познавательной активности дошкольников, а это – одна из составляющих успешности их дальнейшего обучения в школе.

Далее детей знакомят с уникальным продуктом – конструктором UARO. В чём специфические особенности этого конструктора?

Конструктор UARO – образовательный конструктор для сборки моделей – роботов детьми. С первого взгляда поражает качество – яркие детали, гладкий приятный на ощупь пластик, необычные возможности креплений и самое главное наличие специальных возможностей для создания программируемых игрушек. Дети уже в дошкольном возрасте могут создать модель и запрограммировать её на выполнение определённых действий. При этом он очень прост и надёжен в сборке. Его можно сочетать с деталями конструктора LEGO Duplo, что расширяет его творческие возможности, делая их практически безграничными. Он отвечает и главному принципу обучения – от простого к сложному [1].

Набор конструктора LEGO WeDo предназначен для знакомства с робототехникой в старших группах детского сада. Комплект заданий Lego WeDo 2.0 позволяет детям работать в качестве юных исследователей, инженеров и математиков.

В работе используется специальное приложение на ПК, включающее комплект заданий для детей. Данный комплект заданий позволяет предварительно познакомиться с основными идеями построения и программирования моделей, освоиться с конструктором и программным обеспечением. У детей появляется возможность получить представления о различных механизмах, а также о планировании и создании конструкции. Дети овладевают начальными знаниями и элементарными представлениями о «языке» программирования; учатся создавать действующие модели роботов-исполнителей; демонстрируют технические возможности роботов с помощью создания алгоритма их действий.

Таким образом, важно отметить, что в группах компенсирующей направленности применяемые конструкторы позволяют развивать элементарное программное мышление у детей, есть определённые результаты в программировании при участии во Всероссийских конкурсах робототехники.

## 2. Методика обучения чтению «Словолодочки».

В детском саду не стоит задача обучению детей чтению, но понимая то, что дети с речевой патологией являются потенциальной группой риска при поступлении в школу, наши педагоги прошли курсы повышения квалификации по работе с методикой «Словолодочки» и успешно применяют её на практике. Детей с тяжёлыми нарушениями речи, посещающих группы компенсирующей направленности характеризуют:

- недостаточный словарный запас;
- многочисленные ошибки при употреблении лексико-грамматических категорий;
- трудности в овладении связной речи;
- полиморфное нарушение звукопроизношения;
- дети с трудом учатся звуковому анализу и синтезу слов, возникают проблемы при запоминании букв, слияние в слоги и слова.

В дальнейшем все эти проблемы приводят к нарушениям чтения и письма. Наша задача заложить базисный способ восприятия любой информации, который называется чтение и который во многом определяет успешность обучения в современной школе.

«Словолодочки» – методика обучения чтению, в основу создания которой легли популярные методики, такие как:

- звуковой аналитико-синтетический метод К. Ушинского,
- кубики Н. Зайцева,
- карточки Г. Домана.

Эта методика позволяет дошкольникам в увлекательной игровой форме овладеть такими понятиями как звук, слог, слово, образ и обучиться одному из главных навыков в обучении – чтению.

На первом этапе дети изучают звуки при помощи алфавита «Капельки чтения». При знакомстве с буквами используется мультисенсорный метод. Дети вырезают буквы, склеивают, рисуют на песке и крупе, делают аппликации, раскрашивают, выкладывают из различных предметов. Каждое занятие все буквы алфавита повторяются, что позволяет детям быстрее воспринимать и запоминать образ буквы.

Далее ведется большая работа со слогами, и она может быть разделена на направления: работа по слиянию слогов и работа со слоговой таблицей. Для слияния букв в слоги используются лодочки.

Как только дети научились читать с помощью лодочек, переходим на более сложный вариант – убираем лодочки, но оставляем в словах гласные буквы в красном цвете. Ну а затем и черный цвет.

После того, как дети научились читать слоги, переходим к чтению односложных слов, затем к двухсложным и тд.

Когда дошкольники уже легко читают слова и понимают прочитанное, переходим к чтению предложений по той же схеме. С лодочками, без лодочек, просто с капельками. Ну и затем полностью переходим к чтению простых текстов без всяких вспомогательных вариантов.

Важно отметить ценность представленной методики, она заключается в следующем:

- с позиции детей – применяются яркие, красочные материалы и понятные образы (лодочка, капелька), отражающие суть предмета изучения;
- с позиции педагога – разделение процесса обучения на этапы позволяет присоединиться к обучению в любое время, в зависимости от умений дошкольника.

### 3. Песочная терапия – sandplay.

Для детей с ОВЗ характерно нарушение коммуникативной функции и агрессивное поведение разной степени выраженности. Для корректирования данных расстройств в нашем детском саду применяется песочная терапия – sandplay. Метод базируется на сочетании невербальной (процесс построения композиции) и вербальной активности ребёнка (рассказ о готовой композиции, сочинение истории или сказки, раскрывающей смысл композиции). Для работы с детьми педагог применяет коллекцию классифицированных по темам игрушек-символов, а также навык анализа песочных картин, словарь фигур архитипов.

На практике мы наблюдаем, что игрушки ребенка – это его слова. А игра – это его язык. Ну а песочная терапия это то место, где ребенок может проиграть и показать свое состояние.

Подводя итог, важно отметить, что песочная терапия помогает справиться с различными нарушениями поведения ребёнка, наладить взаимоотношения с другими

детьми и взрослыми, избавиться от психосоматических заболеваний, повышенной тревожности, страха, неврозов, пережить трудности, которые связаны с различными семейными и социальными ситуациями. Песочная терапия эффективна в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

4. Реджио-подход как средство повышения познавательной активности детей с ОВЗ в процессе обучения.

Проблема состояния мыслительной деятельности детей с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) является на сегодняшний день очень значимой. Ведь именно речь и мышление являются непременным условием развития всех остальных человеческих способностей.

В процессе коррекционной работы формирование мыслительных операций осуществляется в следующей последовательности: формируются операции анализа и синтеза, которые создают предпосылки для последующего формирования более сложных операций: операций сравнения и абстракции; и далее операций классификации и обобщения, требующие сформированности теоретического мышления.

Формирование способностей происходит благодаря закреплению того нового, что несет с собой жизненный опыт. И чем раньше этот опыт коснется ребенка, тем лучше для успешного развития творческого начала.

Поддерживать интерес к творчеству и получать эстетический результат помогает использование в работе с детьми с ОВЗ педагогики Реджио Эмилия.

В образовательной деятельности с детьми с тяжелыми нарушениями речи в условиях группы компенсирующей направленности педагогами используются такие темы как: конструирование из плоских деталей, свет, тень и отражения, теневой театр, моделирование из бросового материала, смешивание красок, рисование имени. Работа проводится посредством различных игр.

Для творчества детям предлагается максимально разнообразный материал, который всегда находится в свободном доступе. Работая с природным материалом, дошкольники на собственном опыте получают реальное представление об окружающем мире – наблюдая, исследуя и практикуя. Шишки, камешки, деревянные кольца, веточки, перья часто используются на различных занятиях.

Игры с тенью развивают воображение ребёнка и учат креативно мыслить. В театре теней – педагоги используют фигурки-силуэты, выполненные родителями и детьми. Дети выступают в роли постановщиков и актеров. Сначала дети используют знакомые сюжеты, затем к ним добавляются новые герои и вымышленные события.

Театр теней зарождаёт в ребёнке мысль, что можно создать своими руками всё что захочешь, любую игрушку. У ребёнка появляется интерес к ремеслу, к самоделкам, к творчеству и созиданию. Таинственная, можно сказать сказочная, атмосфера комфортна даже самому скромному и закомплексованному ребёнку, оставляет невероятный простор для полета фантазии. Таким образом, познавательную активность, а также развитие воображения, творчества, фантазии успешно позволяет реализовать в работе с детьми с ОВЗ Реджио педагогика.

5. Создание музыкально - игровой модели через применение дидактического фартука в работе с детьми с ОВЗ.

Работая с группой детей компенсирующей направленности, возникают определенные трудности как в моторно-двигательной, познавательной и мотивационной, так и в коммуникативной сфере деятельности воспитанников. А это препятствует созданию условий для достижения эмоционального благополучия детей, что является первым требованием к



условиям организации основной образовательной программы, а так же препятствует решению задач музыкального воспитания детей с ОВЗ.

Поэтому, музыкальным руководителем разработана и успешно применяется модель дидактического фартука, которая способствует решению проблемы дефицита мотивационного компонента, обеспечив воспитанников разнообразием материалов и средств обучения, что в свою очередь обеспечивает игровую, познавательную, исследовательскую и музыкально-творческую активность детей.

Данное пособие представляет собой зимнее панно на фетровой основе, на которое крепятся вырезанные фигурки из фетра, многочисленные кармашки, в которых находится игровой, развивающий (сенсорный) материал: снежинки, снежные комочки, сосновые шишки, ёлочные игрушки, бусы, рыбки, санки, узелковые игрушки.

Яркость материала позволяет привлечь внимание детей, вызвать интерес и, тем самым, решить проблему дефицита мотивационного компонента. Такой вид музыкально-творческой деятельности позволяет использовать несколько технологий и приёмов, а занятия индивидуальные и в мини-подгруппах дают возможность применить музыкально-игровые ситуации с учетом возрастных и физических возможностей воспитанников.

Дидактический фартук применяется при проведении развивающих голосовых, пальчиковых игр, дыхательных упражнений, музыкально-дидактических игр, при игре на различных музыкальных инструментах.

Дидактический фартук можно справедливо назвать «Чудо-фартук», поскольку данное пособие предоставляет ребенку с ОВЗ не только возможность проявить заинтересованность и обеспечить эмоциональное благополучие, но и способствует более глубокому «погружению в тему» и усвоению музыкально - дидактического материала.

Подводя итог, с уверенностью можно сказать, что применение современных методик в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в группах компенсирующей направленности для детей с тяжёлыми нарушениями речи и с задержкой психического развития в условиях ДОО позволяет достигать определённой положительной динамики в коррекционной работе с детьми, развивать творческие способности, познавательную активность и школьную мотивацию у воспитанников.

#### ***Библиографический список***

1. Комарова Л.Г. Строим из LEGO (моделирование логических отношений и объектов реального мира средствами конструктора LEGO). – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2001.

*Тиунова Н.Г.,*

*учитель начальных классов МБОУ «Школа 154 для обучающихся с ОВЗ» г. Перми*

[\*natash.tiunowa@yandex.ru\*](mailto:natash.tiunowa@yandex.ru)

## **ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ**

**Аннотация.** В статье описывается место грамматического строя речи в жизни ребенка с интеллектуальной недостаточностью; описываются результаты исследования

грамматического строя речи у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталостью.

**Ключевые слова:** умственная отсталость, грамматический строй речи.

Термин «умственно отсталый ребенок» в педагогике и психологии, включает крайне разнообразную категорию детей. Их объединяет присутствие органического повреждения коры головного мозга, имеющий смешанный, сочетанный характер.

Часть изменений в работе головного мозга, хоть и с разной интенсивностью, охватывают значительные участки, нарушая их строение и функции. Отмечаются случаи, когда диффузное поражение коры головного мозга соединяется с отдельными локальными нарушениями. Это служит источником возникновения различных, выраженных отклонений, которые проявляются во всех видах психической деятельности ребенка. В развитии речевой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью присутствуют две важнейшие особенности: значительная задержка становления речи и недоразвитие всех ее компонентов.

Недоразвитие словесно-логического мышления у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью ведёт к трудностям восприятия слов, которые используют окружающие. У детей нарушена лексико-семантическая сторона речи. Ввиду недоразвития коры головного мозга у детей с интеллектуальной недостаточностью медленно формируется словарь, характерен ограниченный словарный запас. Значения слов дифференцированы недостаточно. У обучающихся с интеллектуальной недостаточностью малая часть входит в активный словарь, остальная – в пассивный. Обобщающие понятия формируются медленно, с трудом абстрагируются от конкретной ситуации. Знания, которые имеются, с трудом переносятся на практику. Речевая деятельность у ребенка с интеллектуальной недостаточностью характерна бедностью содержания, недостаточной развернутостью, фрагментарностью. Таким образом, у детей с легкой степенью умственной отсталостью нарушен грамматический строй речи [1].

Встречается большое количество ошибок в предложениях, которые употребляют в речевой деятельности. Они просты по своей конструкции, с пропусками, искажениями в окончании слов. Нарушены синтаксические связи. Нередко речь ребенка с интеллектуальной недостаточностью выражается в заученных речевых штампов с пропусками, заменой предлогов. Встречаются трудности звукобуквенного анализа и синтеза, расстройство письма, овладение техникой чтения, в конечном итоге это приводит к непониманию речи. Отмечается низкий уровень познавательной деятельности, который характерен низким объемом памяти, незначительным представлением об окружающем мире, потребности в контактах.

Основным средством формирования грамматического строя речи у школьников с интеллектуальной недостаточностью является обучение, осуществляющееся на уроках и внеурочной деятельности.

Важнейшая задача учителя, работающего в школе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, является социализация учащихся и их речь общепонятная для общества [3].

В связи с этим, в урочной и внеурочной деятельности учитель ведёт работу по предупреждению речевых нарушений, исправляет уже имеющиеся грамматические ошибки. Было проведено исследование грамматического строя речи младших школьников с лёгкой степенью умственной отсталостью. Обследование проводилось по следующим

направлениям: понимание грамматических форм слов и исследование грамматического строя речи: словоизменение включало употребление падежных конструкций, изменение существительных по числам, согласование существительных с числительными. Словообразование включало образование прилагательных с противоположным значением, образование прилагательных от существительных, образование уменьшительно-ласкательных форм.

В нем принимало участие 10 школьников 1 класса с лёгкой степенью умственной отсталостью с недоразвитием языковых и речевых средств третьего уровня. Для исследования использовался альбом О.Б. Иншаковой [2].

Анализ результатов состояния грамматического строя речи показал, что у детей выявляются нарушения в овладении грамматическим строем языка.

Допущены множественные ошибки при выполнении заданий на понимание предлогов. Употребление предлогов «перед» («под», «за»), «из-за» («перед», «к»), «под» («к», «за») вызвало наибольшее затруднение. Полученные данные свидетельствуют о низком уровне развития данного навыка.

При выполнении заданий на употребление падежных конструкций трудности вызвали следующие падежи: творительный падеж – «молотком» («молоток», «молотке»), «пилой» («пилом», «пила»), предложный падеж - о собаке («собаку»), о кукле («кукла»), винительный падеж – белку («белочка», «белка»), собаку («собачке»), дательный падеж – курице («курочкам»), петуху («петуха»), гусю («гусьям»). Школьники неправильно употребляют падежные окончания, что говорит о низком уровне.

Все дети (100 %) допустили ошибку при изменении слова «ухо» во множественное число («ухи»), большинство школьников (70 %) неправильно изменили слово «гнездо» («гнезды»), также школьники допускали ошибки в изменении слова «письмо» («письмы»). Некоторые школьники образовывали множественное число от уменьшительно-ласкательных форм («столики», «вагончики», «грибочки», «яички», «ушки»). Данные результаты определяют уровень данного навыка как низкий.

При выполнении заданий на согласование существительных с числительными, большинство детей (90 %) неправильно согласовали существительное «карандаш» с числительным «семь» («семь карандаша», «семь карандаши», «семь карандашов»), с существительным «яблоко» неправильно согласовали почти все ребята (90 %) – («семь яблока», «семь яблоков»), пять ребят (50 %) неправильно согласовали существительное «тетрадь» с числительным «семь» («семь тетрадев»). С числительными - «два, три» также были допущены ошибки («три карандашей», «два тетрадев», «два яблоков», «два карандаш», «три яблоков», «два карандаши», «три тетрадев»). Проведенный анализ показал, что школьники обладают низким уровнем развития данного навыка.

При образовании прилагательных с противоположным значением трудности вызвали следующие прилагательные: восемь школьников (80%) неправильно образовали прилагательное «больной» («не больной»), шесть ребят (60%) в слове «высокий» («поменьше», «маленький»), пять школьников неправильно образовали слово «широкий» («короткий», «тоненький», «маленький»), ошибки наблюдались в словах «длинный» («не длинный», «тонкий», «маленький»), веселый («невеселый»). Полученные результаты говорят о низком уровне развития данного навыка.

При образовании прилагательных от существительных практически все школьники (90%) неправильно образовали слово «глина» («глиновая», «глиная», «твердая»), ошибки в образовании «снег» («снеговой»), «железо» («железовый»), «творог» («твороговой»). Полученные результаты свидетельствуют о низком уровне развития навыка.

Образование уменьшительно-ласкательных форм вызвало меньше затруднений, чем остальные задания. Большинство из них (60%) справились с заданием. Данные показали, что образовывать слова с суффиксами -очк-, (-ечк-), -ик дети способны, поэтому полученные данные свидетельствуют о среднем уровне развития навыка.

В итоге наиболее трудными заданиями оказались следующие: изменение существительных по числам (100 % детей), согласование существительных с числительными (90 %), образование прилагательных от существительных (90 %), образование прилагательных с противоположным значением (80%). Результаты показали, что словоизменение и словообразование у данной категории детей сформировано недостаточно. У детей с интеллектуальной недостаточностью недоразвитие грамматического строя речи ведёт многочисленным аграмматизмам.

Современное коррекционное образование должно быть эффективным и комфортным. Основной формой организации учебной деятельности является урок. Однако дети с ограниченными возможностями здоровья, которыми считаются учащиеся с интеллектуальной недостаточностью, имеют свои возможности в отношении овладения знаниями, умениями и навыками. Школьник с легкой степенью умственной отсталостью овладевает знаниями с большими трудностями и с малыми видимыми результатами. Наличие психофизических особенностей, требует от учителя создания оптимальных условий для мобилизации и использования компенсаторных сил обучающихся и возможностей их развития. Поэтому возникает необходимость применения особых форм организации педагогического процесса.

#### ***Библиографический список***

1. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. – М: ВЛАДОС, 1995 – 241 с.
2. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. – Москва, 2014.
3. Львов М.Р. Хрестоматия по методике русского языка: Методы обучения русскому языку в общеобразовательных учреждениях. – М: Просвещение, 1996. – 352 с.

*Токаева Т.Э.,*

*кан. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии  
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,  
г. Пермь, [ttoaeva@mail.ru](mailto:ttoaeva@mail.ru)*

## **К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЦИФРОВЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ**

**Аннотация.** В статье раскрываются сущность и виды информационных процессов в системе дошкольного образования детей с ОВЗ, приводится пример реализации цифровой формы дошкольного образования – «виртуального детского сада для детей с ДЦП и их

родителей». Описываются риски внедрения информационных технологий в систему дошкольного образования для детей с ОВЗ.

**Ключевые слова:** дошкольное образование детей с ОВЗ, модели цифровой трансформации в образовании, цифровая эпоха, виртуальный детский сад для детей с ДЦП и их родителей, цифровые технологии.

Цифровизация в образовании направлена на обеспечение непрерывности процесса обучения (life long learning), а также его индивидуализации на основе технологий продвинутого обучения (advanced learning technologies), которые включают использование в обучении больших данных (big data), виртуализации, виртуальной и дополненной реальности (VR, AR), облачных вычислений, мобильных технологий и др. Продуктивное применение цифровых технологий в образовании, включение обучающихся в самостоятельный поиск, отбор информации, участие в проектной деятельности формирует у будущих специалистов компетенции 21-го века, в том числе ИКТ-компетенции (Т.В. Никулина, Е.Б. Стариченко). В «Проекте дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения» отмечены факторы, вызывающие потребность в построении цифрового образовательного процесса профессионального образования и обучения. Данными факторами выступают три составляющих цифрового общества: цифровое поколение (новое поколения обучающихся, имеющее особые социально-психологические характеристики; «поколение Z», «дети процессора», «дети-планшетники», «дети-чипы»); новые цифровые технологии («передовые», «умные», «SMART»), формирующие цифровую среду и развивающиеся в ней (например, телекоммуникационные технологии; big data; искусственный интеллект; технологии распределённого реестра (в т.ч. блокчейн); интернет вещей; технология цифрового следа; виртуальная и дополненная реальность); цифровая экономика и порождаемые ею новые требования к кадрам [4].

Данные тенденции особенно актуальны для обучения будущих педагогов, которые призваны в дальнейшем готовить молодое поколение к жизни и деятельности в современном цифровом обществе. Построение цифрового образования рассматривается как значимый приоритет государственной политики Российской Федерации, что отражено в федеральных стратегических документах: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 28.07.2017 № 1632-р «Об утверждении программы «Цифровая экономика Российской Федерации»; Приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», утверждённый в рамках реализации государственной программы «Развитие образования» на 2013-2020 годы ; Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы»; Федеральный закон «Об образовании в РФ». Будущий педагог при реализации своей профессиональной деятельности в современных условиях должен быть готов к мотивированному использованию всей совокупности и разнообразия компьютерных средств и цифровых технологий,

Одним из направлений трансформации современной системы дошкольного образования детей с ОВЗ является стремительное развитие цифрового обучения, создание платформ дистанционного обучения, внедрение в образовательный процесс электронных ресурсов и тренажеров.

Цифровая трансформация в системе дошкольного образования детей с ОВЗ связана с принципиальным переосмыслением процесса образования, обусловлена уникальными возможностями цифровых технологий.

Многие исследователи и практики отмечают, что организация цифрового обучения детей с ОВЗ делает учебный процесс более интересным, что в свою очередь обеспечивает активизацию их познавательной деятельности, активизирует внимание и познавательные процессы на достижении поставленных перед ними задач.

Применение цифровых средств обучения для детей с ОВЗ в детском саду приводит к существенной концентрации внимания и укреплению знаний. Это дает возможность воспитанникам видеть целостную картину всей темы. Целостное усвоение детьми с ОВЗ учебной информации в виде наглядности обеспечивает перестройку психических процессов, которые связаны с запоминанием ими структурно и логически взаимосвязанных частей учебной информации по разным образовательным областям.

Удобство использования цифровых средств обучения детей с ОВЗ заключается в том, что они в лаконичном, определенном образом упрощенном виде позволяют:

- репрезентировать основную мысль, идею с помощью условных знаков. В составлении схемы важное значение приобретает выбор графического элемента, способа композиционного объединения блоков схемы, средств связи между элементами (стрелочки, линии разного типа и размера), средств акцентирования содержательных позиций (цвет, размер шрифта, тип кеглю, штриховки и др.), использование разных пиктограмм, мнемотаблиц, ориентировочных схем действий;

- иллюстрировать коррекционно-развивающее занятие, не раскрывая содержание темы вместо воспитателя);

- фрагментарно, дозированно излагать материал, в зависимости от скорости восприятия детьми);

- лаконично излагать большое количество информации за короткое время, но эффективно, таким образом, экономится драгоценное время занятия);

- эвристично представлять новый материал настолько понятно, чтобы новые знания оказались доступными для сознательного усвоения ребенком.

Качественно иной уровень получения современных знаний – ребенок с ОВЗ получает возможность находиться в процессе обучения в любое время и в любом месте, где есть Интернет;

- более эффективный интерактивный образовательный процесс;

- возможность для детей с ОВЗ и их родителей осуществлять обратную связь со специалистами службы психолого-педагогического сопровождения путем оценки и комментирования предлагаемых им образовательных сервисов.

Модели цифровой трансформации могут быть представлены на разных уровнях: на уровне рутинного использования цифровых трансформаций, в случае замещения традиционных компонентов образовательного процесса новым, не затрагивая его функциональности и в случае, когда традиционные компоненты образовательного процесса замещаются новым, улучшая его функциональность; а также на уровне инновационного использования цифровых трансформаций, в случае, когда традиционные компоненты образовательного процесса замещаются новым, расширяя его функциональность и в случае,

когда традиционные компоненты образовательного процесса замещаются новыми, преобразуя его функциональность (Рубен Р.Пуэнтедура).

Так на рутинном уровне цифровые трансформации могут быть представлены в виде: - применения информационных коммуникативных технологий в образовательном процессе учреждения дошкольного образования (мультимедийные презентации, компьютерные учебные игры и другие электронные образовательные ресурсы, цифровые игрушки, использование интерактивной электронной доски, создание электронных музеев и проведение электронных экскурсий и т.д.).

На инновационном уровне - информационного сопровождения управления деятельностью учреждения дошкольного образования (виртуальный методический кабинет, электронный портфолио педагога, применение информационных технологий в управлении работой учреждения дошкольного образования, разработке учебных планов и образовательных программ и др.);

–применения информационных коммуникативных технологий при организации взаимодействия педагогического коллектива учреждения дошкольного образования с родителями воспитанников (сайт, электронная консалтинговая служба, медиатека, виртуальный детский сад и др.)

–создания сетевых образовательных сообществ педагогов и специалистов дошкольного образования – профессиональных сообществ, позволяющих педагогам с помощью электронных порталов обмениваться опытом своей работы, совершенствовать свою профессиональную подготовку, участвовать в семинарах, мастер-классах и расширять круг профессионального общения [2-3].

Одной из инновационных форм цифровой трансформации в образовательном процессе детей с ОВЗ является виртуальный детский сад – организация дистанционного дошкольного образования детей с тяжелыми формами ДЦП (двойная гемиплегия, атонически-астатическая), которые обучаются дома. Суть данной формы образования состоит в том, что родители или тьюторы ежедневно по Интернет-сети получают для ребенка его индивидуальный пакет заданий с пошаговой инструкцией (для взрослого), а после выполнения ребенком заданий отвечают на вопросы электронной анкеты о том, с чем справился, и с чем не справился ребенок. Взрослые загружают эту анкету в электронный журнал на оценку специалистам службы психолого-педагогического сопровождения детского сада. Вместе с анкетой взрослые могут помещать фотографии выполненных ребенком продуктов его творческой деятельности, могут загружать на платформу Google – приложения видеоролики с выполнением заданий. Специалисты изучают качество выполненного задания, пересылают родителям развернутые комментарии о том, чему нужно больше уделять внимание и составляют для ребенка новое задание с учетом его индивидуальных успехов и особых образовательных потребностей. В виртуальном детском саду родители или тьюторы имеют возможность связаться со специалистами по психолого-педагогическому сопровождению детей с ДЦП и получить от них консультацию по любому вопросу на страницах личного кабинета воспитанника.

Таким образом, виртуальный детский сад построен на тесном сотрудничестве родителей детей с ДЦП и педагогов, специалистов службы психолого-педагогического сопровождения детей с ДЦП. Родители детей с ДЦП получают возможность следить за динамикой развития своего ребенка по всем образовательным областям, которые

представлены в цифровом индивидуальном маршруте ребенка (в виде шкалы достижений), пошагово управлять его развитием. Для воспитанников виртуального детского сада и их родителей еженедельно устраиваются виртуальные образовательные мероприятия, так называемые цифровые практики педагогической поддержки ребенка с ДЦП, когда они собираются на цифровой платформе zoom все вместе, обмениваются опытом, осваивают мастер-классы учителя – логопеда, учителя дефектолога, педагога-психолога, участвуют в коллективном проекте «неделя творчества». Цифровые мероприятия часто организуются на базе ЦОР музеев, технопарков и т.д. Родители имеют электронный доступ к медиатеке, а также общению и взаимнообменом опытом между собой не только в рамках одной возрастной группы, но и разных групп (существуют так называемые комнаты цифрового общения). Дети виртуального детского сада могут ежедневно слышать и видеть своего воспитателя группы, который посылает для них приветствие, сообщение, похвалу за выполненные задания, интригует их предстоящим мероприятием и т.д. Очевидно, что информационные технологии обладают большими возможностями поддержки учебной и игровой деятельности детей с ДЦП, обеспечивать им индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение.

Однако цифровые трансформации в системе дошкольного образования детей с ОВЗ влекут за собой и ряд нерешенных проблем:

–имеющаяся в России культура самостоятельного обучения интернету выступает серьезным барьером развития цифровой компетентности как детей, так и родителей, поскольку уже третье поколение пользователей овладевает цифровыми компетенциями наедине с собой, не имея возможности обсуждать свою жизнедеятельность в интернете, сравнивать свои цифровые знания и умения с уровнем сверстников, родителей и экспертов. Поэтому самоосознание себя и своих компетенций в интернете идет стихийно, вне диалога и рефлексии, и в настоящий момент в российских семьях практически отсутствует обмен опытом жизни в цифровом мире. В связи с этим социализация современного ребенка с ОВЗ в цифровой среде подтверждает, что сегодня ему необходима педагогическая поддержка в этой новой для всего человечества ситуации, несущей как потенциальные риски, так и возможности для успешной самореализации. Субъектами этой поддержки в первую очередь должны стать родители и педагоги службы психолого-педагогического сопровождения;

–поток неадаптированной для детского сознания информации, которую приходится потреблять современному ребенку, в том числе и ребенку с ОВЗ, провоцирует и усиливает повышенную возбудимость, впечатлительность, неусидчивость, суетливость и, в крайних случаях, гиперактивность, количество детей с внешними признаками СДВГ (синдром дефицита внимания и гиперактивности), по наблюдениям педагогов, ежегодно возрастает. Наряду с этим, представители «поколения Z» быстро обучаются и также быстро обрабатывают информацию, мгновенно могут переключаться с одного вида деятельности на другой, а также действовать в условиях многозадачности;

–не достаточно разработаны требования к отбору компьютерных развивающих программ для детей дошкольного возраста с ДЦП с учетом их особых образовательных потребностей, программно-методические требования к организации компьютерных занятий, их методическое сопровождение. Информационные технологии содержат некоторые потенциальные опасности для ребенка с ОВЗ дошкольного возраста. Так, если у ребенка есть ограниченный выбор компьютерных обучающих программ, и он постоянно пользуется ими, они могут поддерживать схематическое мышление (только одно решение правильно: то,



которое выдает компьютер), у ребенка с ДЦП может усилиться «вербализм». Когда ребенок выбирает ответы автоматически, у него вырабатывается привычка искать решение его методом проб и ошибок и постоянным нажатием на курсор мыши, что ведет к негибкости мышления. Многие специалисты по дошкольному образованию выражают опасения по поводу возможных вредных последствий использования компьютеров не только для когнитивного (умственного), но и социального или эмоционального развития детей [1].

Таким образом, развитие системы дошкольного образования в условиях информатизации образовательного пространства, с одной стороны, связано с дальнейшим раскрытием развивающего потенциала информационных технологий и их роли в индивидуализации обучения и обеспечении равного доступа детей с ОВЗ к высококачественным образовательным программам. С другой стороны, перед дошкольным образованием возникает задача предупреждения и снижения всевозможных рисков экранного времени и сохранения истинной природы дошкольного детства.

#### ***Библиографический список***

1. Возможности информационных и коммуникационных технологий в дошкольном образовании: аналитический обзор [Электронный ресурс]. // Режим доступа: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214673.pdf>. – (Дата обращения: 05.11.2021).
2. Коновалова Н.В. Применение ИКТ в дошкольном образовании // Молодой ученый. – 2016. – № 1. – С. 721-724.
3. Усеинова Э.В. Использование современных информационно-коммуникационных технологий в педагогическом процессе ДОУ в условиях реализации ФГОС ДО // Молодой ученый. – 2018. – № 2. – С. 156-158.
4. Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление. <https://cyberleninka.ru/article/n/informatizatsiya-i-tsifrovizatsiya-obrazovaniya-ponyatiya-tehnologii-upravlenie>. Дата обращения 05.10.2021
5. Ruben R. Puentedura's Blog Recent Posts Archives Categories Meta Remembering The Future: A Game With Learning Mirrors · The Deconstruction of Flying Swans.

*Ункенфуг Е.В.,  
учитель начальных классов,  
[elena.unkenfug@yandex.ru](mailto:elena.unkenfug@yandex.ru)*

*Семеновых А.М.,  
учитель начальных классов,  
[alyonasemeonowyh@yandex.ru](mailto:alyonasemeonowyh@yandex.ru),  
МАОУ ООШ №1, г. Чусовой*

### **ИГРОВЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОСНОВНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Аннотация:** В статье рассматривается вопрос использования игровых педагогических технологий как основного средства развития познавательной активности у младших школьников с задержкой психического развития. Дана краткая характеристика детям

младших классов с ЗПР, где поясняется почему важно использовать игровые технологии на уроках у учащихся с ЗПР.

Данная статья будет полезна учителям начальных классов, как консультационный материал по использованию на уроках в начальной школе общеобразовательных организаций.

**Ключевые слова:** задержка психического развития (ЗПР), игровые технологии, начальная школа, младший школьный возраст.

С каждым годом в общеобразовательную школу приходит все большее количество детей с отклонениями от условной возрастной нормы: возбудимость, утомляемость, нарушения познавательных процессов, задержка психического развития и др. Такие дети испытывают сложности в усвоении программного материала. Работа с обучающимися ОВЗ требует определенных подходов, требований. Одних их таких технологий является – игра. Игра является самым доступным для детей видом деятельности. Играя, обучающиеся ярко проявляют особенности своего мышления, воображения, свою эмоциональность, активность и потребность в общении. Во время игры ученики незаметно для себя выполняют различные упражнения, в которых сравнивают, выполняют арифметические вычисления и т. д. Игра ставит учеников в условия исследования, пробуждает интерес к победе. В результате дети стремятся быть находчивыми, стараются четко выполнять учебные задания, соблюдать правила игры. Если игра заинтересует ребёнка, то она может повысить его умственную активность, благодаря чему он сможет решать более трудные задачи, чем на занятии. Но это совершенно не значит, что проводить занятия учитель должен только в игровой форме. Игра – один из методов обучения, который даёт хорошие результаты если сочетать его с другими методами, такими как: наблюдение, беседа, чтение и другие.

В настоящее время в педагогической науке сформировалось целое направление - игровое образование, в котором игра рассматривается как основной метод воспитания и обучения дошкольников и младших школьников, и поэтому акцент на игре (игровая деятельность, игровые приемы) является основным способом обучения.

Игра была выбрана нами в качестве первоочередного объекта, потому что только игра способна ускорить развитие умственно отсталых детей. Психологи доказали, что знание, которое ассимилируется без интереса, не окрашивается его собственным положением и окрашивается без интереса, не окрашивается самим собой.

При всей важности и значимости игры в образовательном процессе это не средство развлечения для учащихся. Это обычное упражнение, только более занимательное для детей. Сам учитель должен быть в той или иной степени вовлечен в игру, иначе его лидерство и влияние нельзя будет воспринимать как должное. Умение участвовать в детских играх также является одним из показателей педагогической компетентности учителя.

Таким образом, игровая деятельность детей с ЗПР в младшем школьном возрасте является актуальной проблемой процесса обучения. И именно здесь на помощь процессу образования и воспитания личности приходят развивающие игры, которые направлены на формирование у детей интеллектуально – творческих способностей.

Игра является основным методом обучения детей младшего школьного возраста с ЗПР. В процессе игры они учатся применять свои знания и навыки на практике и применять их в различных условиях. Кроме того, игра - это самостоятельная деятельность, в которой

дети взаимодействуют со своими сверстниками. Их объединяет общая цель, общие усилия, общий опыт. Это игровые опыты, которые оставляют глубокое впечатление в сознании ребенка, что способствует формированию благородных стремлений и добрых чувств.

Высокая сензитивность этого возрастного периода определяет большие потенциальные возможности разностороннего развития ребёнка. Игра, в той форме, в которой существовала в дошкольном возрасте начинает утрачивать своё развивающее значение и постепенно заменяется учением и трудовой деятельностью. Данные виды деятельности, в отличие от игры, которая просто доставляет удовольствие, имеют определённую цель. Они заставляют думать, предоставляют возможность проверить и развить свои способности.

Одним из основных рычагов познавательного интереса к учебной деятельности является создание условий, обеспечивающих успехи ребенка в воспитательной работе, чувство радости перехода от незнания к знаниям, неумения к умению.

Задержка психического развития – достаточно сложная проблема. Очень часто у этих детей очень мало мотивации к игре. Они часто не хотят или не могут поддержать игру, предложенную взрослыми. Даже если ребенок участвует в игре, по его поведению можно сказать, что он не собирается играть. т.е. он действует механически и повторяет действия взрослого, без самостоятельного построения сюжета игры.

У таких детей мы можем наблюдать трудности в формировании образов, в создании воображаемой ситуации. Ослаблен процесс переноса знаний из первичной ситуации в подобные условия. Довольно часто у них так же ослаблена память.

Для развития детей с ЗПР нужны особые игры, в которых деятельность взрослого имеет ключевое значение. Без руководящей роли, примера и активного его участия такие дети полноценно играть не смогут.

Для нас как для учителей начальных классов, которые работают с детьми с ЗПР, всегда важно сгладить переход от дошкольного детства, где доминирующей является игра, к школьной жизни, где основной вид деятельности – учёба. И именно для нас игра служит «переходным мостиком» к учению, той средой, в которой легче, интереснее проходит познавательная деятельность.

При работе с детьми с ЗПР мы используем игры и различные обучающие задания на всех уроках. Вы можете использовать игру в различных этапах урока. Для ребят, игра – это учёба, игра – это труд, игра – это серьёзная форма обучения. Главное помнить, что настоящее сотрудничество учителя и ученика возможно только при условии, что учиться ребёнка не заставляют, а увлекают.

Наш опыт позволяет нам сказать, что при использовании на уроках развивающих и познавательных игр, процесс усвоения учебных знаний проходит эффективнее, предоставляя нам возможность развивать у учащихся с ЗПР внимание, память, смекалку, сообразительность, а так же помогает обогатить словарный запас. Также в результате они становятся более независимыми, более активными, они уже работают не на репродуктивном уровне, а творят. Как известно, начальная школа закладывает основу для среднего образования. Дети могут применять свои знания в новых ситуациях, применять их на практике и самостоятельно добывать их. То есть через игру идет процесс развития индивидуальных навыков, психических функций. Главное, чтобы игра сочеталась с серьёзным напряжённым трудом, не отвлекала обучающихся от учёбы, а способствовала

интенсификации умственной работы, развитию познавательных интересов и способностей учащихся с задержкой психического развития.

Из этого можно сделать вывод, что преобразования познавательной сферы происходящие в младшем школьном возрасте, имеют большое значение для полноценного развития детской психики. Одна из основных задач педагога – активное участие учеников в познавательном процессе, которое реализуется на уровне их навыков и способностей.

*Федорова Е.А.,  
учитель МБОУ «С(К)СОШИ», г. Чусовой  
[lecka.le2019@mail.ru](mailto:lecka.le2019@mail.ru)*

### **ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ЧЕРЕЗ ВНЕУРОЧНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

**Аннотация.** Статья раскрывает процессы реализации духовно-нравственного развития, пути формирования воспитания личности обучающегося во внеурочной деятельности в рамках ФГОС ОВЗ. Автор, опираясь на свой опыт, рассказывает о том, как система специальных развивающих занятий помогает обучающимся изучать историю, культуру и традиции своего народа, воспитывает любовь и уважение к своему Отечеству.

**Ключевые слова:** гражданственность, духовно-нравственное развитие, нравственный выбор.

*«В человеке, которого мы воспитываем, должны сочетаться нравственная  
чистота, духовное богатство, физическое совершенство»*

*В.А. Сухомлинский.*

В процессе формирования личности большое значение имеет формирование их нравственности. Духовно-нравственное воспитание направляет образовательный процесс с целью воспитания учащихся с ограниченными интеллектуальными возможностями (умственной отсталостью) в духе любви к отечеству, уважения к культурному и историческому наследию своего народа и своей страны и формирования основ социально ответственного поведения. В настоящее время государство заинтересовано в том, чтобы его граждане вежливо общались с другими, проявляли заботу и доброту, справедливость и восприимчивость, имели представление о долге, чести и совести, общности и дружбе, нормах и правилах. .

Важным источником духовного и нравственного опыта для учащихся с ограниченными интеллектуальными возможностями являются различные внеклассные мероприятия. В ней удовлетворяются их насущные потребности в общении, более глубоком взаимном признании, самовыражении и самоутверждении в команде коллег. Во внеурочной деятельности создаются особо благоприятные условия для интеграции учащихся в систему реальных моральных отношений взаимопомощи, ответственности, основных требований и т. д. В этой деятельности лучше всего развиваются индивидуальные задатки и творческие способности.

Духовно-нравственное развитие ребенка происходит под влиянием многих факторов: социального окружения; условий жизни, труда, учебы; нравственной атмосферы семьи; примеров взрослых и сверстников; увиденного и услышанного в процессе повседневного общения и контактов с окружающими, по телевидению, радио и т.д. Искусство воспитания заключается в создании условий, при которых человек убеждался бы в необходимости соблюдения нравственных норм и привыкал к их соблюдению.

Исходя из целей и задач духовно-нравственного воспитания, его методы обычно делятся на две основные группы: методы формирования социального поведения и методы формирования нравственного сознания.

К методам поведенческого воспитания относятся методы и приемы накопления у детей нравственного опыта, развития поведенческих навыков и привычек. Наиболее характерной особенностью этих методов является то, что они находят свою конкретную форму в самых разных видах деятельности учащихся, особенно во внеклассных занятиях.

Внешкольные мероприятия направлены на создание условий для: расширения опыта поведения, деятельности и общения; творческая самореализация учащихся с ограниченными интеллектуальными возможностями (интеллектуальными нарушениями) в комфортной развивающей среде, способствующей возникновению личного интереса к различным аспектам жизни; положительное отношение к окружающей действительности; социальная подготовка школьника в процессе общения и совместной деятельности в детском сообществе, активное взаимодействие с одноклассниками и учителями; Профессионального самоопределения, которое необходимо для успешной реализации жизненных планов студентов.

У обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) важно не только сформировать нравственные представления, но и обеспечить применение полученных сведений на практике, поскольку такой ребенок всеми знаниями овладевает в процессе деятельности, необходимо вооружить такими умениями, навыками культуры поведения, которые облегчат их адаптацию в современном обществе. Полноценная социальная адаптация невозможна без прочных привычек правил поведения. Проблема духовно-нравственного воспитания детей с умственной отсталостью уже довольно давно стоит перед специальным образованием.

Для учащихся с ограниченными интеллектуальными возможностями (интеллектуальными нарушениями) важно не только сформировать моральные представления, но и обеспечить применение полученной информации на практике, поскольку такой ребенок в процессе деятельности имеет все знания, чтобы овладеть такими навыками, способности поведенческой культуры, которые способствуют их адаптации к современному обществу. Полная социальная адаптация невозможна без строгих правил поведения. Проблема духовно-нравственного воспитания детей с ограниченными интеллектуальными возможностями уже давно рассматривается в специальном образовании.

У детей с ограниченными интеллектуальными возможностями, как известно, эмоциональный фон значительно снижен, эмоциональный контакт со взрослыми часто нарушается, а когда они приходят в детский сад, а затем в школу, моральные чувства не только не развиваются сами по себе, но и не имеют достаточных условий для своего развития. Не лучше обстоит дело с моральными идеями, поскольку дети с ограниченными интеллектуальными возможностями не усваивают их спонтанно, без особого направленного воздействия. В коррекционных школах были созданы определенные предпосылки для

нравственного воспитания учащихся. В процессе духовно-нравственного воспитания обучающихся необходимо формировать у них качества, определяющие взаимоотношения между людьми, взаимоотношения общества и личности: гуманизм, коллективизм, дисциплину, культуру поведения. Прежде чем ребенок сможет понять, что он является членом общества и что на него возложены определенные обязанности, он должен научиться платить добром на добро, и именно учителя должны учить детей делать добро. В то же время представления о моральных отношениях примитивны, а навыки морального поведения часто отсутствуют вовсе. Некоторым детям свойственны грубость и эгоизм, другим – беспомощность и осознание собственной неполноценности.

Пути реализации духовно-нравственного развития является формирование системы навыков культурного поведения, связанных с выполнением общепринятых норм. Основой культуры поведения является сознательная дисциплина, т. е. умение управлять своим поведением в соответствии с моральными требованиями общества. Главная задача педагогов заключается в том, чтобы нравственные нормы и принципы постепенно стали внутренним убеждением обучающегося.

Особое место в работе с детьми-инвалидами занимает процесс воспитания их нравственных привычек. Выработка привычек у школьников - более сложный и длительный процесс, чем у школьников с нормальным развитием. Объясняется это следующими обстоятельствами. В основе привычек лежат глубокие и активные мотивы, определяющие поступки и поступки человека. Чем глубже и стабильнее эти позывы, тем быстрее прогрессирует процесс формирования привычки. Между тем полезные и социально значимые импульсы у умственно отсталых выражаются гораздо слабее, чем у нормально развитых сверстников. При развитии духовно-нравственного самосознания у детей-инвалидов следует учитывать высокий уровень внушения. Как правило, с особой уверенностью воспринимаются слова, объяснения и аргументы учителя. Таким образом, педагог имеет важные возможности устно формировать у учащихся необходимое отношение к нравственным нормам общества, к системе его моральных ценностей.

Конечно, повышенное внушение учеников делает их восприимчивыми к негативным влияниям. Необходимость в систематической коррекционно-воспитательной работе, которая направлена на воспитание у детей с ограниченными интеллектуальными возможностями их «невосприимчивости» к негативным факторам.

У обучающихся развивается чувство уважения к старшим, ответственность за дисциплину; улучшается успеваемость в школе, соблюдение распорядка дня и правил внутреннего распорядка, чувство справедливости, готовность защищать обиженных. Необходимо воспитывать чувство удовлетворения от хорошо выполненной работы, соблюдения чистоты, порядка в повседневной жизни и т. д. Ребенку нужна похвала именно тогда, когда он совершил простейшее доброе дело. Такой поступок означает усвоение ранее неизвестной или искаженной элементарной нормы морального поведения. Согласие окружающих создает у ребенка такой эмоциональный импульс, что он готов с радостью повторить это «достижение». Положительные эмоции, возникшие в связи с соблюдением элементарной нормы поведения, служат основой, на основе которой могут возникать моральные чувства высшего порядка.

В нашей школе проводятся различные мероприятия, где мы с классом принимаем активное участие. Такие как: « День знаний», «День Матери», в этом году готовились очень

ответственно к «Дню отца», «8 марта», «9 мая», «Масленица», «23 февраля» и т.д. для получения опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества (человек, семья, Отечество, природа, мир, знания, труд, культура), ценностного отношения к социальной реальности в целом.

В заключении хочется отметить, что работа по духовно – нравственному развитию школьников должна проводиться системно, и задача педагога в каждом направлении воспитания найти нравственный аспект.

*Федорова Т.А.,  
канд. пед. наук, доцент,  
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,  
г. Пермь, [fedorova-perm@yandex.ru](mailto:fedorova-perm@yandex.ru)*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА РАЗВИВАЮЩЕЙ ИГРЫ «ЛАБИРИНТ»**

**Аннотация.** В статье раскрываются особенности развивающей игры «Лабиринт», возможные варианты и инвентарь для проведения досуга во внеурочной деятельности обучающихся с нарушением слуха. Влияние использования «Лабиринта» на развитие наглядно-образного мышления, концентрации внимания, зрительной памяти и двигательных качеств у школьников.

**Ключевые слова:** технология организации игры «Лабиринт», наглядно-образное мышление, концентрация внимания, зрительная память, двигательные качества.

Правильно организованная внеурочная деятельность создаёт условия для развития таких психических качеств как память, мышление, внимание, а также двигательных способностей обучающихся. В свою очередь, активная внеурочная деятельность проявляет интерес у школьников к учебной и социальной активности.

Последние федеральные государственные стандарты начального и общего образования конкретизируют содержание календарного плана воспитательной работы, который входит в организационный раздел ООП. Он должен содержать перечень событий и мероприятий воспитательной направленности, которые организует и проводит школа или в которых она принимает участие в учебном году.

Игровые технологии – обязательная составляющая образовательного процесса в школьных образовательных учреждениях. Вступивший в силу федеральный образовательный стандарт начального общего образования призывает педагогов реализовать основную образовательную программу, прежде всего, в игровой форме [2]. Школьник, увлеченный игрой, не замечает, что он чему-то учится. При этом сталкивается с трудностями, которые способствуют перестройке его познавательной деятельности. Для этого необходимо разработать систему поощрения социальной успешности и организации, проявлений активной жизненной позиции обучающихся.

Слово «лабиринт», пришедшее в наш язык и Эллады, имеет догреческое происхождение и является одним из самых древних в мире. Имеется много подтверждений

того, что лабиринты использовались в обрядах инициации подростков, либо посвящения избранных. По другой версии, согласно которой все выложенные из камня лабиринты Южной Европы использовались для культовых танцев.

Строительство лабиринтов имеет очень давнюю историю. Лабиринты издавна будоражат воображение людей. Они пугают и в тоже время неудержимо влекут к себе. Лабиринты иногда сравнивают с пирамидами.

Современный лабиринт доступен детям, школьникам, взрослым и людям с ограниченными возможностями (ОВЗ). Увлекаясь игрой, развивается наглядно-образное мышление, ведь им надо сличить карту с местностью, найти правильную точку, быть внимательным при прохождении всей дистанции. Развивает координацию движений, т.к. надо смотреть в карту и при этом не упасть, развивает быстроту, как мышления, так и двигательного качества. Одновременно развивается зрительная память, т.к. постоянно в карту нет возможности смотреть, необходимо двигаться вперед.

Местом проведения развивающей игры «Лабиринт» может быть класс, спортивный зал, различные площадки, как в здании школы, так и на прилегающей территории. Карта или схема может быть составлена на обычной бумаге или используют компьютерную программу OCAD, Corel Draw и другие (рис. 1). На составленной карте планируются дистанции разной сложности, зависит от уровня подготовленности обучающегося.

Сложность дистанций в конкретном «Лабиринте» можно также варьировать и предлагать на выбор в зависимости от желания участника. Небольшое время прохождения позволяет участнику стартовать многократно и повышать для себя уровень сложности дистанции. Проведение лабиринта является вполне безопасным мероприятием. Особенно важно, чтобы дети приобретали основные навыки ориентирования. Небольшая, ровная, открытая площадка для постановки «Лабиринта» позволяет получить интересную «картинку» для зрителей – увидеть процесс ориентирования.

«Лабиринт» можно сконструировать с помощью скамеек, столов, стульев, использовать всевозможные стойки, конусы и разметочной ленты. При участии людей с ОВЗ, необходимо учитывать расстояние прохода. Контрольные точки можно использовать призмы или конусы. Игру можно проводить в любое время года, как летом, так и зимой [1].

Применение технологии «Лабиринт» в досуговой и воспитательной деятельности реализуется нами через интеграцию детей с использованием разнообразных форм и методов работы, созданием ситуации занимательности, с использованием моментов новизны и сюрпризов.

В процессе систематического использования различных видов игры «Лабиринт» у школьников с нарушением слуха 10–12 лет улучшилась зрительная память, повысилась концентрация внимания, увеличились показатели развития наглядно-образного мышления, а так же улучшились показатели двигательных качеств быстроты и ловкости (табл.1).

Экспериментальной базой служили КГБУ «Спортивно-адаптивная школа паралимпийского резерва» Пермского края и ГКБОУ «Общеобразовательная школа-интернат Пермского края». Исследовательской базой являлись СДЮСШОР №16 г. Екатеринбурга в течение 2019-2021 учебных годов. В исследовании принимали участие школьники с нарушением слуха 10-12 лет.



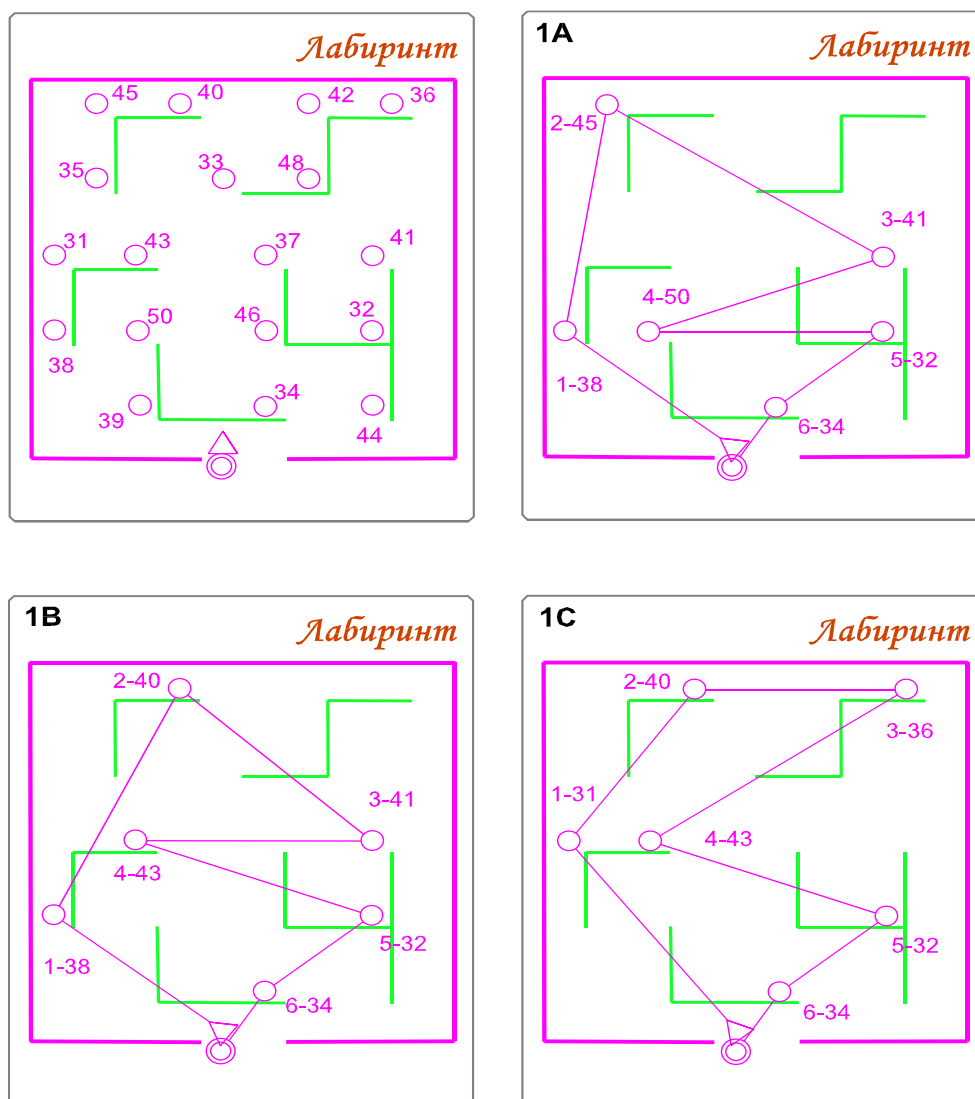


Рис.1. Варианты дистанций для школьников

Один раз в неделю, во время прогулок или свободного от занятий время, проводились различные лабиринты. В составление карт-схем вовлекались школьники, среди которых проводился отдельный конкурс. Самые интересные лабиринты проводились с обучающимися школы. Всего за время педагогического эксперимента проведено 62 занятия с использованием «Лабиринта».

Таблица 1.

Изменения психического и двигательного развития школьников с нарушением слуха в КГ и ЭГ, до и после эксперимента

Показатели	пол	Кол-во	группы	сентябрь	май	t	p
Бег 60 м, с	М	11	КГ	11,60±0,92	11,06±0,84	-1,72	>0,05
	М	11	ЭГ	11,14±0,54	10,31±0,45	-5,23	<0,05
	Д	12	КГ	12,23±1,19	11,54±0,73	-2,32	<0,05
	Д	9	ЭГ	11,95±0,70	11,19±0,61	-2,17	<0,05
Полоса препятствий, с	М	11	КГ	13,7±1,14	13,33±1,12	1,48	>0,05
	М	11	ЭГ	13,41±1,12	11,03±0,6	-5,07	<0,05
	Д	12	КГ	16,13±9,72	15,52±8,72	-2,37	>0,05
	Д	9	ЭГ	15,38±10,91	13,63±8,35	-2,65	<0,05
Наглядно-образное мышление, б.	М	11	КГ	59,61±8,07	64,51±7,63	1,77	>0,05
	М	11	ЭГ	58,73±14,43	77,46±8,69	4,97	<0,05
	Д	12	КГ	57,68±14,30	62,32±14,58	1,07	>0,05
	Д	9	ЭГ	56,25±15,16	75,83±9,88	2,86	<0,05

Показатели	пол	Кол-во	группы	сентябрь	май	t	p
Устойчивость внимания, с	М	11	КГ	80,47±20,99	67,88±24,80	-1,55	>0,05
	М	11	ЭГ	82,05±24,15	54,14±8,22	-4,89	<0,05
	Д	12	КГ	78,83±36,01	65,43±30,95	-1,32	>0,05
	Д	9	ЭГ	90,75±21,79	61,13±14,72	-2,98	<0,05
Зрительная память, ус. ед.	М	11	КГ	2,59±0,60	2,88±0,71	1,27	>0,05
	М	11	ЭГ	2,62±0,54	3,46±0,41	5,56	<0,05
	Д	12	КГ	2,73±0,58	3,12±0,62	2,16	<0,05
	Д	9	ЭГ	2,44±0,55	3,28±0,36	3,40	<0,05
Лабиринт (с)	М	11	КГ	68,94±9,81	58,12±7,98	1,23	>0,05
	М	11	ЭГ	68,86±10,65	47,86±5,14	2,51	<0,05
	Д	12	КГ	72,74±8,60	63,48±6,75	0,9	>0,05
	Д	9	ЭГ	73,25±7,67	58,25±4,89	8,4	<0,05

#### Заключение.

1. Анализ и обобщение специальной научно-методической литературы, а также результаты собственных исследований показали, что патология слуха вызывает нарушения связанные с работой больших полушарий мозга, которые влияют на состояние двигательной сферы детей. Отставание психофизического развития детей с нарушением слуха младшего подросткового возраста является следствием позднего определения диагноза, возможностью раннего определения коррекционного развития, слабой связи школьного и дополнительного образования, интеграции детей в здоровую среду.

2. Экспериментальная проверка использования развивающей игры «Лабиринт» показала целесообразность и выявила достоверные преимущества респондентов ЭГ. Это подтверждают положительные изменения психофизического развития (наглядно-образного мышления, устойчивость внимания, зрительная память) и двигательных качеств (быстроты и ловкости).

#### **Библиографический список**

1. Спортивный лабиринт: учеб.-метод. пособие / сост. Т.А. Федорова, М.В. Кечкина; СДЮСШОР №3. – Пермь, 2010. – 24 с.
2. ФГОС НОО <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/>

*Фролова Е.В., магистрант*

*Научный руководитель: канд. пед. наук,*

*доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии Хохрякова Ю.М.*

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,*

*г. Пермь*

## **ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ГРАФИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ 3–5 ЛЕТ**

**Аннотация.** В статье актуализируется необходимость использования моделей в процессе обучения конструированию воспитанников младших и средних групп; приводятся результаты эмпирического исследования, подтверждающие наличие у большинства четырехлетних детей способности создавать конструкции по их графическим схемам; обозначаются основные аспекты разработанной технологии обучения дошкольников

конструированию по графическим схемам.

**Ключевые слова:** моделирование, графическая схема, конструктивная деятельность, дифференцированный подход, дети дошкольного возраста.

Важнейшим направлением инновационного поиска, осуществляемого в настоящее время педагогами дошкольных образовательных учреждений, является совершенствование процесса организации разных видов деятельности воспитанников, повышение их развивающего потенциала. Одним из видов детской деятельности, целенаправленное содействие формированию которой традиционно предусматривается в программах дошкольного образования, является конструктивная.

В наиболее распространенной в современных дошкольных организациях программе «От рождения до школы» ставится задача обучения воспитанников младшей группы созданию построек «по простейшим схемам и планам» [2, с. 180]. Вместе с тем анализ содержания подразделов «Конструктивно-модельная деятельность», включенных в описание содержания образовательной деятельности с детьми других возрастных групп, позволяет констатировать, что продолжение работы в данном направлении в программе не предусматривается. В то же время, согласно программе «Развитие», обучение дошкольников конструированию по схемам должно начинаться лишь в средней группе. При этом авторы не только конкретизируют соответствующую задачу, перечисляя формируемые у воспитанников умения (узнавание схематического изображения деталей конструктора; выбор постройки, подходящей к схеме; конструирование по схеме), но и подчеркивают ее приоритетное место в образовательном процессе. С учетом приобретенного детьми опыта в старшей группе осуществляется «закрепление представлений об особенностях простейших графических моделей (схемы предмета, схемы-развертки)», обучение «способам применения готовых графических моделей для ориентировки в особенностях конструируемого предмета», а также «действиям построения графических моделей объектов» [1, с. 79].

Теоретическую основу обучения дошкольников конструированию по графическим моделям (схемам) составляют исследования В.В. Брофмана, Л.А. Венгера, С. Леон Лоренсо, Н.Г. Салминой, В.Б. Синельникова, В.В. Холмовской, Л.И. Цеханской. Ученые доказали, что этот вид конструирования оказывает выраженное позитивное влияние на развитие наглядно-образного мышления детей. Исследователи разрабатывали и апробировали разные виды графических моделей: конкретные и обобщенные, расчлененные и контурные, отображающих предмет в одной и одновременно в трех проекциях. Согласно полученным ими экспериментальным данным, в условиях целенаправленного обучения конструированию по моделям уже к четверем годам воспитанники оказываются способными понимать расчлененные схематические изображения построек, выполненные в одной условной позиции (вид спереди или вид сверху) под прямым углом к соответствующей плоскости предмета (постройки).

Проведенное нами диагностическое обследование четырехлетних воспитанников МБДОУ Детский сад «Планета детства» (г. Чусовой) позволило установить, что большинство из них (60 %) могут не только соотносить элементы строительного материала с их графическим изображением в одной из проекций (куб – квадрат, цилиндр – круг или прямоугольник, треугольная призма – прямоугольный равнобедренный треугольник в разном ракурсе или квадрат), но и размещать их на столе в соответствии с графической

схемой, передающей взаиморасположение трех объемных фигур во фронтальной проекции. В первый раз выполняя задание, практически все дети допускали ошибки. При этом особые сложности у них вызывало нахождение нужного ракурса при размещении цилиндра. Но при повторении задания с другими сериями карточек затруднения испытывали лишь 30% воспитанников и только 10% детей так и не смогли осуществить требуемое соотнесение.

Далее им было предложено построить ворота по расчлененной графической модели, выполненной по фронтальной проекции, производя отбор необходимых деталей строительного материала. С заданием справились 60% воспитанников, но большинство из них допускали ошибки, недостаточно точно воспроизводя пространственное расположение элементов. После того как педагог зафиксировал их внимание на несоответствии высоты построенных и изображенных ворот, приблизив схему вплотную к конструкции, они смогли внести нужные корректировки. Из этих детей треть (то есть 20% от общего числа воспитанников) смогли с небольшой помощью взрослого воспроизвести ворота по контурной схеме, предусматривающей использование шести элементов.

Следующая серия графических моделей, изображающих грузовые машины, заинтересовала детей в большей степени, и несмотря на увеличение количества элементов до десяти, все они, проявив различную степень самостоятельности, смогли сконструировать предложенные им объекты.

После этого воспитанникам было предложено найти схему, соответствующую выстроенной педагогом башне, включающей 16 элементов, а затем соорудить такую же конструкцию, ориентируясь на эту графическую модель. 10% детей выполнили данное задание полностью самостоятельно, 55% воспитанников – с небольшой помощью взрослого, заключающейся в словесном указании на 1–2 допущенных неточности.

В заключение детям предлагалось построить дом из небольшого числа элементов, опираясь на контурную графическую схему, которая предусматривала возможности использования разных деталей строительного материала. Только 30% из них поняли это задание и смогли построить один вариант домика. Остальные лишь копировали конструкцию, которую создавал педагог при дополнительном разъяснении задания.

Обобщение полученных диагностических данных позволяет констатировать, что 65% четырехлетних воспитанников способны использовать графические модели в своей конструктивной деятельности: они могут соотносить геометрические тела и их изображения в одной из проекций и на этой основе выбирать строительные детали для воспроизведения конструкций в соответствии с расчлененными графическими схемами, могут создавать постройки по схеме, самостоятельно или при небольшой помощи взрослого определяя пространственное расположение элементов. Но эти дети испытывают затруднения в анализе контурной схемы и воссоздании по ней конструкции, не могут придумать несколько вариантов построек по одной модели. Между тем именно применение контурных схем, как утверждают вышеуказанные ученые, обеспечивает более полную реализацию развивающего потенциала детского конструирования как моделирующей деятельности, актуализируя осуществление воспитанниками не только действий перцептивного моделирования (связанных с выделением и установлением соответствия пространственных характеристик конструкций и их графических моделей), но и логических операций (анализ, синтез и др.). Целенаправленное формирование умений представлять возможные трансформации

геометрических тел, результаты их сочетания способствует развитию пространственного мышления детей.

Однако конструирование не сводится к воспроизведению воспитанниками конструкций по графическим моделям или образцам. Как целостная деятельность, конструирование включает этапы целеполагания (определения замысла), исполнения и контроля. Исследования А.Н. Давидчук, Л.А. Парамоновой, Н.Н. Поддьякова свидетельствуют, что в условиях целенаправленного обучения уже в четырехлетнем возрасте дети оказываются способными определять свои замыслы, то есть достаточно четко представлять конечный результат, устанавливая способы и последовательность его достижения. При поддержке взрослого воспитанники учатся контролировать свои действия, самостоятельно исправлять ошибки. Сооружая разные конструкции однородных построек (дома, гаражи и др.), придумывая их новые варианты и воплощая свои замыслы, они проявляют свои креативные способности, усваивают зависимости конструктивных и пространственных характеристик объектов от их практического предназначения.

Оптимизации процесса формирования у детей дошкольного возраста конструктивной деятельности, обеспечению гармоничного сочетания различных педагогических задач, методов и средств их решения способствует методически грамотное планирование образовательного процесса. Между тем анализ календарных планов, ведущихся педагогами младших и средних групп МБДОУ «Детский сад «Планета детства» (г. Чусовой) позволил установить, что обучение воспитанников конструированию отражается в планах только один раз в неделю во второй половине дня в соответствии с выделенным в циклограмме блоком «Конструктивные игры». Педагоги самостоятельно подбирают строительный материал (в основном используют деревянный конструктор «Томик» и напольный деревянный конструктор), в ряде случаев пытаются связать тематику построек к темой текущей недели.

Л.А. Парамонова, глубоко изучавшая вопросы формирования у дошкольников конструктивной деятельности, отмечала, что «конструктивных игр» не существует, а имеет место либо ролевая игра, включающая в себя элементы конструирования, способствующие развитию игрового сюжета, либо конструктивная деятельность, в которой игрушки используются для проверки функциональности построек [3]. Автор подчеркивала необходимость осуществления планомерного обучения детей конструированию, комплексного использования разных способов (по образцу, рисунку, модели, условиям, теме, замыслу). Однако педагоги вышеназванного учреждения, признавая недостаточную эффективность осуществляемого ими руководства конструктивной деятельностью воспитанников, в большинстве своем (65 % опрошенных) затруднились точно определить круг задач (среди обозначенных в анкете), которые ставятся в реализуемой ими образовательной программе (в конкретной возрастной группе), а также перечислить педагогические средства и методы, способствующие повышению качества данного аспекта образовательного процесса. Воспитатели не используют графические модели в процессе обучения детей конструированию. В методическом пособии Л.В. Куцаковой, к которому они периодически обращаются, не предусматривается применение схем и иных моделей, а доминирующим способом обучения дошкольников выступает конструирование по образцу.

Выявленные противоречия между теоретически и эмпирически обоснованной целесообразностью планомерного обучения детей младшего и среднего дошкольного возраста конструированию и применения в этом процессе графических схем, с одной

стороны, и недостаточной эффективностью осуществляемого педагогами вышеназванного учреждения руководства конструктивной деятельностью воспитанников, невостребованностью ими моделей построек и развивающего потенциала этого средства, с другой стороны, актуализировали проектирование инновационной деятельности, направленной на повышение качества образовательного процесса, основным содержанием которой стало внедрение моделирования (графических схем) в процесс обучения конструированию воспитанников младших и средних групп.

Выявленный посредством проведения вышеописанного диагностического обследования наличествующий уровень сформированности у детей конструктивных умений позволил обосновать возможность включения графических схем в работу с младшими дошкольниками (во втором полугодии), что обеспечивает выполнение требований программы «От рождения до школы», которой руководствуются воспитатели данного детского сада. В средней группе многие воспитанники уже владеют умением воссоздавать простейшие постройки по графическим схемам, что позволяет предлагать им более сложные задания и вместе с тем актуализирует реализацию дифференцированного подхода, осуществления образовательной деятельности с подгруппами детей, объединенных на основании сходства в достигнутом уровне сформированности конструктивной деятельности в целом и умения использовать модели в частности.

Первоначально воспитанники учатся соотносить объемные геометрические фигуры (детали строительного набора) с их графическим (передающим только контур) изображением в одной из проекций, воспроизводить обозначенное на схеме пространственное расположение нескольких деталей. Степень сложности поставленной перед детьми задачи зависит не только от количества элементов, но и их ракурса, сочетания (в частности, цилиндр в одной проекции представлен как круг, в другой – как прямоугольник; в то же время прямоугольник может отображать как цилиндр, так и параллелепипед), а также характера задания (найти карточку со схемой, соответствующей постройке, или создать конструкцию по схеме самостоятельно). Широкое варьирование степени сложности подобных упражнений позволяет периодически использовать их на протяжении всего периода обучения. Непредметный характер сооружаемых конструкций побуждает воспитанников быть более внимательными к взаиморасположению объектов, выбирать разные геометрические тела при воспроизведении одной и той же схемы.

Наряду с данными упражнениями предусматривается формирование и совершенствование у детей умений воссоздавать конструкции по расчлененным и контурным схемам. Вначале воспитанникам предлагается соотносить имеющиеся на столе одноименные постройки (6–8 штук) с их изображениями в проекции вид спереди, составляя пары (т.е. прикладывая к объектам соответствующие карточки). После этого конструкции разбираются, и дети воссоздают их по схемам. Если ребенок испытывает затруднения, то педагог оказывает помощь, ограничивая набор элементов строительного материала, из которых сооружается постройка, или прикладывая схему к созданному воспитанником сооружению таким образом, чтобы он мог увидеть их несоответствие по высоте или ширине. В работе с детьми, обнаружившими при проведении диагностического обследования низкий уровень сформированности умений воспроизводить конструкции по модели, первоначально используются расчлененные схемы конструкций, включающих менее 10 элементов двух–трех видов (например, только кубы, призмы и параллелепипеды). При организации

образовательной деятельности с воспитанниками, которые успешнее других выстраивают объекты по схемам, педагог не только увеличивает количество элементов в схеме, но и меняет способ предъявления задания, например, предлагая вытянуть из общей стопки карточку со схемой и соорудить по ней постройку (или последовательно 2–4 конструкции – в зависимости от скорости действий того или иного ребенка); после чего карточки вновь перемешиваются, а дети поочередно берут их, рассматривают и находят соответствующие пары. Такие упражнения способствуют развитию устойчивости внимания, аналитико-синтетических операций. Дети учатся замечать возможные ошибки, начинают понимать, что изображенная на схеме фигура может быть получена посредством сочетания двух и более меньших объектов (например, выделяя два прямоугольника в схеме «ворота», один ребенок берет 2 куба и 8 полукубов, а другой – 2 куба и 2 цилиндра).

Побуждая воспитанников к созданию разных вариантов конструкций по одной и той же схеме, педагог в ряде случаев ограничивает набор элементов строительного материала. Например, выстраивая вторые ворота, ребенок уже не может использовать бруски (ввиду их отсутствия) и оказывается вынужденным заменять их цилиндрами, кубами или полукубами. При использовании графических схем многосоставных конструкций, выполненных в одной проекции, детям предлагается по-разному достроить невидимые на схеме части. Так, например, при воссоздании кузова грузовика по схеме, отражающей его вид сбоку, одни из них могут поставить вплотную кубы или бруски, а другие – «кирпичики» или полукубы, тем самым создавая большее пустое пространство между бортами кузова. Выстраивая кабину, кто-то ставит одну треугольную призму, а кто-то уместит две рядом. И именно использование подгрупповых форм работы позволяет оптимально организовать процесс сопоставления воспитанниками созданных конструкций, обращая их внимание как на различие конструкций, так и на необходимость учета практического предназначения конструируемого объекта при воссоздании его пространственных характеристик.

В последующем предполагается осуществлять обучение детей трансформации построек в соответствии с заданными условиями, самостоятельному построению графических схем по имеющимся объектам или конструкциям, а также созданию моделей по собственному замыслу.

Таким образом, конструирование по моделям обладает высоким развивающим потенциалом, полноценная реализация которого достигается в условиях методически грамотного включения расчлененных и контурных графических схем в процесс обучения воспитанников, начиная с младшего дошкольного возраста. Разработка проекта инновационной деятельности и его реализация в дошкольном учреждении обеспечит рациональное внедрение данного педагогического средства в массовую практику и на этой основе повышение эффективности рассматриваемого направления образовательного процесса.

#### ***Библиографический список***

1. Образовательная программа дошкольного образования «Развитие» / под ред. А.И. Бульчевой. – М.: ЧУ ДПО «УЦ им. Л.А. Венгера «Развитие», 2016. – 220 с.
2. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой. – М.: Мозаика-синтез, 2019. – 336 с.
3. Парамонова Л.А. Система формирования творческого конструирования у детей 2–7 лет: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 2001. – 248 с.

*Чалова А.В.,  
учитель-дефектолог,  
Фуртаева О.М.,  
учитель-логопед  
МАДОУ «ЦРР – детский сад № 161», г. Пермь  
[olgha.furtaieva@mail.ru](mailto:olgha.furtaieva@mail.ru)*

## **ИНТЕРАКТИВНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ЗПР**

**Аннотация.** В статье раскрывается взаимодействие педагогов, работающих с дошкольниками с ЗПР через интерактивную игру. Данный материал может быть использован в работе специалистов и воспитателей общеразвивающих, комбинированных и компенсирующих групп.

**Ключевые слова:** комплексное сопровождение, дошкольники с ЗПР, взаимодействие педагогов, интерактивная игра, эффективность.

Важным моментом в реализации федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) является комплексное сопровождение коррекционно-образовательного процесса, взаимодействие специалистов и педагогов ДОУ, работающих с дошкольниками с ОВЗ [2].

Одним из средств поддержания и развития познавательного интереса на ранних стадиях его становления является игра. Интерактивные дидактические игры способствуют развитию и активизации познавательной и речевой деятельности у детей. Реализуются игры с помощью различных эффектов анимации и помогают детям дошкольного возраста с особым интересом усваивать учебный материал.

Интерактивные игры очень удобно и эффективно использовать всем специалистам и педагогам, работающим с дошкольниками с ОВЗ, т.к. эти игры интегрируют разные образовательные области: познавательную, речевую, художественно – эстетическую, социально-коммуникативную и физическую [1].

Главной целью детской интерактивной игры остается развитие навыка успешного и продуктивного общения со сверстниками.

Задачи.

- Повысить коммуникативные навыки ребенка.
- Позволить ему лучше узнать окружающий его мир.
- Развивать его речевую деятельность.
- Научить достигать задачи с помощью коллективной деятельности. Освоить основные жизненные правила общества.
- Улучшить и разнообразить коррекционно-образовательный процесс в работе с детьми с ЗПР. [1]

Возможность использовать одну интерактивную игру по лексической теме разными специалистами ДОУ позволяет реализовать комплексный подход в коррекционно-образовательном процессе с дошкольниками с ОВЗ и сделать их взаимодействие более



эффективным и интересным. Учитель-дефектолог делает игры по познавательному развитию, учитель-логопед разрабатывает интерактивные игры по речевому развитию, воспитатель по продуктивной деятельности.

Представляем вам интерактивную дидактическую *игру «Осень»*.

Эту игру может использовать в своей работе учитель-логопед, учитель-дефектолог, воспитатель, педагог-психолог.

Задачи:

- формировать у детей представления о времени года «Осень», об её признаках;
- развивать познавательную активность, способность анализировать, делать выводы, устанавливать простейшие причинно-следственные связи посредством выделения лишних предметов из группы;
- учить детей образовывать множественное число существительных в именительном падеже;
- учить детей образовывать существительные с помощью уменьшительно – ласкательных суффиксов;
- закреплять приемы и последовательность лепки;
- воспитывать настойчивость в достижении результата, чувство любви к красоте родной природы.

*Игра «Назови признаки осени».*

По очереди ребенку показываются основные признаки осени с помощью анимации. Представлены 4 признака осени: листопад, миграция птиц, осенний урожай и грибы.

*Игра «Какой листочек лишний?»* Предлагают детям рассмотреть и обсудить листочки, назвать, какой из них лишний. Чтобы выбрать лишний листочек нужно нажать на него.

*Игра «Четвёртый лишний».*

На каждом слайде ребенку предлагается сложить в корзинку фрукты, овощи и грибы, среди них нужно найти лишний предмет.

Эти игры используют учителя-дефектологи, педагоги-психологи.

Дальше игры, которые используются учителем-логопедом.

*Игра «Один – много».*

Предлагается ребёнку назвать овощи. По очереди появляются картинки с изображением одного овоща, после ответа, появляется картинка, где много овощей.

*Игра «Назови ласково».*

Появляется картинка фрукта, ребенок называет его ласково, например: яблоко-яблочко.

Следующая игра предлагается воспитателю, так как он занимается продуктивной деятельностью: лепкой, аппликацией, рисованием.

*Игра «Что сначала, что потом. Лепим грибок».*

На каждом слайде представлена последовательность изображений лепки грибка. Ребенку нужно выбрать верный вариант картинки, правильно назвать последовательность лепки.

В конце игры предлагаются 4 изображения, нужно выбрать предмет, который лепили дети.

Еще одна интерактивная дидактическая игра по лексической теме: «Зима». Эту игру может использовать в своей работе учитель-логопед, учитель-дефектолог, воспитатель, педагог-психолог.

Задачи:

- формировать у детей представления о времени года «Зима», об её признаках;
- развивать познавательную активность, способность анализировать, делать выводы, устанавливать простейшие причинно-следственные связи посредством выделения лишних предметов из группы;
- учить детей согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе и падеже;
- учить детей исправлять деформированный текст; отвечать полным предложением.
- закреплять приемы и последовательность аппликации снегиря;
- воспитывать желание добиваться результата, чувство любви к природе.

*Игра «Назови признаки зимы».*

По очереди показываются основные признаки зимы. Ребенку предлагают по картинке назвать и следующим кликом вызвать анимацию. Представлены шесть признаков зимы.

*Игра «Кто там? Что там?».* За снежинкой спрятан предмет или животное, ребенку нужно рассмотреть и назвать его.

*Игра «Четвёртый лишний».* Ребенку предлагают назвать предмет, который не используют зимой.

*Игра «Сосчитай до 5»* Предлагается ребёнку сосчитать снежинки от 1 до 5 (согласование существительного с числительным). Можно усложнить добавить согласование с прилагательным.

*Игра «Исправь предложение».*

Ребенку читают деформированный текст и просят построить предложение правильно.

Следующая игра предлагается воспитателю.

*Игра «Что сначала, что потом». Аппликация «Снегирь»*

На слайде представлена последовательность и приемы аппликации из бумаги снегиря. Ребенку нужно выбрать верный вариант картинки, с чего мы начинаем аппликацию снегиря и чем заканчиваем.

Результат использования интерактивных игр.

–Интерактивная дидактическая игра по лексической теме улучшает и делает более результативным взаимодействие всех педагогов, работающих с дошкольниками с ЗПР.

–Интерактивная игра является многофункциональной и может быть использована всеми специалистами и педагогами ДОУ.

–Повышает коммуникативные навыки ребенка.

–Позволяет повысить познавательную активность ребенка, лучше узнать окружающий его мир.

–Развивает и активизирует речевую деятельность ребенка.

–Улучшает, делает результативным и интересным коррекционно – образовательный процесс в работе с детьми с ЗПР.

### ***Библиографический список***

1. Резцова М.М. Использование информационно-коммуникационных технологий в коррекционно-развивающей работе учителя-логопеда. – Режим доступа. – <http://festival.1september.ru>
2. Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012г. № 273-ФЗ.
3. Шевченко С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. – М, Школьная пресса, 2004.

*Хазиева Н.М.,  
учитель МБОУ «С(К)СОШИ», г. Чусовой  
[nadezhdahazieva@mail.ru](mailto:nadezhdahazieva@mail.ru)*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ**

**Аннотация.** Данная статья посвящена вопросу введению цифровых образовательных ресурсов в образовательный процесс. Цифровые образовательные ресурсы предоставляют огромные возможности педагогу, обеспечивают мощными средствами, которые разрешают следующие вопросы: улучшение организации учебного процесса, повышение индивидуализации обучения; цифровые образовательные ресурсы предоставляют возможность учителю и обучающемуся для устранения пробелов, возникших из-за пропуска уроков; улучшают результаты самоподготовки после уроков; средство индивидуализации работы самого преподавателя.

**Ключевые слова:** цифровые образовательные ресурсы, информационные технологии.

Цифровые ресурсы прочно вошли в современную жизнь каждого человека, такие технологии являются эффективным инструментом решения задач развивающего обучения и реализации деятельностного подхода, обогащающего развивающую среду в коррекционной школе. Одним из приоритетных направлений развития современной системы образования является внедрение цифровых ресурсов в образовательный процесс. Становится реальной практикой использование цифровых технологий в образовательной деятельности. Уроки с использованием информационных технологий не только оживляют учебный процесс (что особенно важно, если учитывать психологические особенности обучающихся с ОВЗ, в частности длительное преобладание наглядно-образного мышления над абстрактно-логическим), но и повышают мотивацию обучения. Высокая степень эмоциональности обучающихся с ОВЗ значительно сдерживается строгими рамками учебного процесса. Уроки позволяют разрядить высокую эмоциональную напряженность и оживить учебный процесс.

Современный учитель должен не только учить детей, но и постоянно должен учиться самостоятельно, потому что скорость появления новых цифровых технологий огромна. Умение использовать технологии - это жизненный навык и важная форма грамотности. Процесс внедрения информационных технологий в образование продолжается. Это требует много времени и усилий, но, в конце концов, «технологии – это путь к новым знаниям и

опыту». Цифровые технологии перестали быть просто инструментом, они стали новой средой для человеческого существования. Цифровая образовательная среда предлагает принципиально новые возможности: перейти от обучения в классе к обучению где угодно и когда угодно; разработать индивидуальный путь для удовлетворения образовательных потребностей личности студента. Превратите студентов в активных потребителей электронных ресурсов.

Уроки профессионально – трудового обучения – это разговор особый. Они должны быть яркими, эмоциональными, с привлечением большого иллюстрированного материала, с использованием видео-сопровождений. Всем этим может обеспечить компьютерная техника с ее мультимедийными возможностями.

Мне бы хотелось остановиться на тех ресурсах, которые чаще всего используются на уроке. Цифровые образовательные ресурсы можно использовать на всех этапах обучения:

- при объяснении нового материала;
- при закреплении;
- при повторении;
- при контроле знаний, умений и навыков.

Чаще всего я использую презентации. Использовать их можно и при объяснении нового материала, и при закреплении знаний, и при выполнении творческих заданий. В презентацию можно вставить всё, что только возможно: и рисунки, и схемы, и тесты, и видео. По сравнению с другими ресурсами презентацию можно считать универсальной.

Анимации и иллюстрации, например, использую при объяснении нового материала: эти ресурсы наглядно демонстрируют учебный материал, позволяют наблюдать различные действия в развернутом виде.

На уроках обобщения и повторения желательно использовать интерактивные таблицы, диаграммы; Они позволяют систематизировать изученный материал. Однако их также можно использовать для объяснения нового материала. С помощью таблиц дети учатся анализировать действия, делать выводы и обобщения, схематично представлять материал. Одна и та же таблица может использоваться на протяжении всего изучения предмета, поскольку таблицы могут быть многоуровневыми и предоставлять полную информацию по каждому предмету.

Знакомство детей с процессом обучения с использованием цифровых ресурсов обеспечивает доступ к информационным ресурсам и функциям обогащения обучения, придает ему логический и исследовательский характер, а также решает исследовательские задачи. Способы и средства, стимулирующие познавательный интерес, творческие способности и умственную активность учащихся. Особенность процесса обучения информационным технологиям заключается в том, что целью деятельности является студент, который формирует знания в соответствии со своими индивидуальными навыками и интересами. Учитель часто выступает в роли помощника, советчика, стимулируя открытия, активность, инициативу и самостоятельность.

Преимущества использования информационных технологий на уроках профессионально-трудоого обучения:

- позволяют представить учебный материал более доступно и понятно,
- позволяют осуществить дифференцированный подход в обучении,

–применение на уроке компьютерных тестов, проверочных работ, позволит учителю за короткое время получать объективную картину уровня усвоения изучаемого материала и своевременно его скорректировать.

На уроках профессионально-трудового обучения, при помощи компьютера можно решить проблему дефицита подвижной наглядности, когда обучающиеся под руководством учителя на экране монитора сравнивают способом наложения различные материалы, анализируют какие действия лучше использовать при выполнении техники безопасности.

Компьютер является и мощнейшим стимулом для творчества детей, в том числе и самых инфантильных или расторможенных. Экран притягивает внимание, которого мы порой не можем добиться при фронтальной работе с классом.

Цифровые образовательные ресурсы (электронные учебные пособия, тренажеры, интерактивные коллекции, словари, справочники) помогают учителю провести интересный урок, а обучающим успешно усвоить материал.

Применение цифровых образовательных ресурсов на уроках необходимо, и мотивировано это тем, что они:

- позволяют эффективно организовать групповую и самостоятельную работу на уроке;
- способствуют совершенствованию практических умений и навыков обучающихся;
- позволяют индивидуализировать процесс обучения;
- повышают интерес к урокам;
- активизируют познавательную деятельность обучающихся;
- излагать материал более доходчиво, за меньшее время, с большим пониманием со стороны учеников;
- находить основные и дополнительные материалы для уроков;
- организовывать индивидуальную, групповую и фронтальную работу с классом, упростить контролирование учебной деятельности учеников;
- заинтересовать учащихся, повысить их мотивацию, вовлечь в творческий процесс учения, увеличить быстроту и надежность усвоения знаний;
- развивать творческий потенциал обучающихся.

Использование цифровых образовательных ресурсов позволяет при минимальных затратах времени создавать наглядные пособия и как следствие повысить наглядность и увлекательность урока, визуализировать урок с помощью мультимедийных элементов, которые, в отличие от плакатов, можно корректировать по мере необходимости. Так же немаловажное значение имеет и тот факт, что такие наглядные пособия хранятся в электронном виде и не требуют много места в помещениях.

Применение цифровых образовательных ресурсов обучения педагогами на уроках позволяет сделать обучение более интересным, обеспечивает взаимодействие педагога с обучающимися и учеников друг с другом.

Наша задача, как представителей системы образования направить обучающихся на плодотворное использование ресурсов сети и освоении цифровых образовательных ресурсов.

## **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ВКЛЮЧЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТМНР В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ШКОЛЫ**

**Аннотация.** Проектный метод способствует максимально возможной коррекции имеющихся нарушений развития ребенка, обеспечивает достижение успеха в соответствии с собственными способностями обучающихся с ТМНР, увеличивает пространство, в котором дети могут проявить творческую и познавательную активность. Проектная деятельность позволяет приобрести знания, которые не достигались бы при традиционных методах обучения, помогает связать то новое, что узнали, с чем-то знакомым и понятным из реальной жизни.

**Ключевые слова:** проектная деятельность, обучающиеся с тяжёлыми множественными нарушениями развития, познавательная активность, групповая форма.

Основная задача воспитания и образования любого ребенка – подготовка и введение его в жизнь общества в процессе взросления.

Но это серьезный и нелегкий труд для педагогов и родителей, имеющих детей с ТМНР. Им приходится искать новые подходы к организации обучения и воспитания этих детей, которые позволяли бы создавать условия для развития ребенка и его социализацию.

Одной из современных тенденций является рост доли детей с тяжелыми комплексными нарушениями здоровья. Это дети, которые имеют три и более нарушений, выраженных в разной степени и приводящих к значительным отклонениям в развитии. Это в свою очередь препятствует формированию у них коммуникативных навыков, способности к самостоятельной деятельности, развитию психических функций.

Для детей с тяжёлыми нарушениями интеллекта характерно недоразвитие познавательной активности. Это связано с особенностями протекания нейрофизиологических процессов в коре головного мозга у таких детей. Они не испытывают потребность в познании окружающего мира, в приобретении знаний, у них слабо выражена мотивация к различным видам деятельности. Инертность (заторможенность) нервных процессов, повышенная склонность к охранительному торможению создают патогенную основу для снижения познавательной активности в целом.

Однако, наряду с недостатками, этим детям присущи и некоторые возможности, наличие которых служит опорой, обеспечивающей процесс развития. Развитие этих детей осуществляется замедленно, атипично, со многими, весьма резкими отклонениями от нормы. Поэтому необходимо постоянно проводить работу по формированию потребности к познанию окружающего мира, приобретению знаний не только на занятиях, но и во внеурочной деятельности.

Познавательная активность обладает огромной побудительной силой к деятельности, требует проявления волевого усилия, стимулирует целеустремленность, настойчивость в достижении цели.

Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с

умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) предусматривает для педагогов использование широкого выбора отечественных и адаптированных зарубежных методик и программ. Одним из наиболее результативных и интересных является проектный метод. Точнее его элементы, потому что в силу особенностей развития психических функций дети с интеллектуальными нарушениями не могут в полной мере реализовать все задачи проекта.

В то же время данный метод позволяет педагогу эффективно спланировать свою деятельность, реализуемую как через содержание предметных областей, так и в процессе коррекционной работы. Проектный метод способствует максимально возможной коррекции имеющихся нарушений развития ребенка, позволяет заложить основы познавательного интереса к окружающему миру, формирования навыков и умений самостоятельной работы, рефлексии. В процессе реализации проекта уделяется огромное внимание воспитанию уверенности в своих силах, позитивного отношения к учебной и трудовой деятельности, навыки совместной работы со сверстниками и взрослыми (педагогами, родителями).

Это эффективный способ организации коррекционно-педагогического воздействия, основанный на тесном взаимодействии педагога и воспитанника, способ взаимодействия с окружающей средой, поэтапная практическая деятельность по достижению поставленной цели.

Помимо учебного проектирования, представляющего позитивный опыт решения предметных задач в процессе урочной и внеурочной деятельности, используется и социальное проектирование. Оно направлено на социальную адаптацию к жизни в обществе.

Проектная деятельность является интегративным видом. Она включает в себе элементы игровой, познавательной, ценностно-ориентационной, учебной, коммуникативной и творческой деятельности.

Проектная деятельность способна сплотить большое количество участников: обучающихся, разных по возрасту и образовательным программам; педагогов, объединяющихся для решения общей цели; родителей.

Проектная деятельность обладает потенциалом для социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического и физического развития обучающихся с ТМНР, коррекции их нарушений. Дети получают возможность рассмотреть изучаемый предмет с различных точек зрения, в различных видах деятельности, тем самым значительно обогатить уже имеющиеся знания и представления, и приобрести новые. Обучающиеся смогут проявить свои индивидуальные способности, склонности, интересы.

Воспитание таких детей происходит в любой момент их деятельности, но наиболее продуктивно это воспитание осуществляется в свободное от обучения время. Проектная деятельность, организованная во внеурочное время, обеспечивает достижение успеха в соответствии с собственными способностями обучающихся с ТМНР, увеличивает пространство, в котором дети могут проявить творческую и познавательную активность, реализовать свои личностные качества, демонстрировать те способности, которые остаются невостребованными основным образованием.

Педагоги и родители должны не только уделять внимание формированию знаний, умений и навыков ребенка и адаптации его к социальной жизни, но и обучать через совместный поиск решений, предоставлять ребенку возможность самостоятельно овладеть нормами культуры. Метод проектов актуален при обучении детей с ТМНР, т.к. позволяет детям, на практике, заметить, понять и усвоить знания, умения и навыки, полученный в процессе обучения, познать свои индивидуальные возможности. Проектная деятельность

позволяет приобрести знания, которые не достигались бы при традиционных методах обучения, помогает связать то новое, что узнали, с чем-то знакомым и понятным из реальной жизни.

Практика работы с обучающимися с ТМНР показала целесообразность использования:

–Игровых проектов, которые способствуют развитию активности в силу возможностей и способностей детей, развивают эмоциональное восприятие, воображение, память, речь, коммуникативные навыки.

–Практических проектов, которые помогают детям осваивать окружающую действительность, всесторонне изучать ее, способствуют умению наблюдать;

–Творческие проекты, способствует развитию творческих способностей детей, создавать различные прикладные предметы, которые используются, например, в оформлении класса или подарка на праздник для родных и близких.

–А так же сочетание этих видов проектов. Это способствует разностороннему развитию ребёнка с ТМНР.

Опыт работы учителей с обучающимися с ТМНР показывает, что работу по реализации того или иного проекта лучше проводить в подгрупповой и групповой форме, при активном участии родителей, используя следующие виды деятельности:

- игра;
- музыкально-ритмическая деятельность;
- изодеятельность;
- театрализованная деятельность.

Именно такие формы способствуют активизации практическому освоению умений коллективной деятельности и навыков социального поведения, активизации речевой, мыслительной и коммуникативной деятельности в условиях естественной, ситуационной мотивации общения, познания, межличностного взаимодействия.

Работа проводится в наиболее эффективной для этих детей форме:

1. В форме занимательных дидактических игр и упражнений.

Это обусловлено преобладанием у таких детей игровой деятельности и является потребностью для плавного перехода от одной деятельности к другой, а также тем, что в процессе игры дети легче усваивают знания, получают представления об окружающей жизни.

–Игровые упражнения на развитие мелкой моторики (игры с пальчиками). Интересней использовать малые формы устного народного творчества с добавлением движений для пальцев рук. Вплотную знакомя детей с народным фольклором, развивали мелкую моторику, речь, память детей.

–Игровые упражнения на соединение работы рече-двигательного и слухового анализаторов с развитием общей моторики.

Раскованность и непринужденность, приобретаемые детьми при выполнении ритмических движений телом, оказывает положительное влияние на развитие межполушарных связей.

- Игровые упражнения на развитие зрительно-моторной координации.
- Игровые упражнения на развитие зрительной памяти, зрительного восприятия.



–Игровые упражнения на развитие пространственных представлений.

По вопросам учителя дети в процессе игровой деятельности расскажут о том, где и что они расположили или раскрасили.

2. Использование народной музыки:

–как фона при проведении творческих заданий;

–при прослушивании музыки для ознакомления с народным фольклором;

–при игре на нетрадиционных народных музыкальных инструментах.

Использование музыки, в процессе совместной деятельности, развивает эмоциональную отзывчивость, учит двигаться в коллективе, ориентироваться в пространстве, развить чувство ритма, темпа и координацию при выполнении основных движений, побуждать детей к различным проявлениям творчества: певческого, в музыкально-ритмических движениях, в игре на детских музыкальных инструментах.

3. Знакомство с народными песнями и хороводами.

Хороводные игры отличаются необычностью движений. Все это будит воображение детей, развивает музыкальные способности. Народные хороводы доступны и интересны детям. Они сопровождаются особенными песнями и играми, в которых передаётся жизнь нашего народа в разных видах. Хороводы имеют своеобразный характер действий, здесь все движения знакомы детям из повседневного опыта. Постепенно, при неоднократном проведении хоровода, дети начнут выполнять движения самостоятельно, подражая друг другу. Развивая певческие навыки, мы стимулируем активность детей, их индивидуальные творческие возможности, создаём наилучшие условия для самовыражения каждому ребёнку, поддерживаем неуверенного в себе.

4. Рассказывание стихов, участие в сценках.

Воспитывая интерес к устному творчеству, позволит выявить, раскрыть и активизировать скрытые возможности детей. Они с удовольствием будут заучивать, и рассказывать стихи, участвовать в сценках. Это придаст детям уверенности в собственных силах.

Рассказывая стихи, ребята научатся выразительно и ритмично передавать содержание произведений, развивается связная и диалогическая речь, воспитывается умение внимательно слушать других детей.

5. Просмотр мультфильмов.

Мультфильмы позволили детям глубже, нагляднее осмыслить сюжет, познакомиться со сказочными преданиями разных народов. В непринуждённой форме активизировали познавательный интерес детей, развивали слуховое восприятие и внимание.

6. Народные подвижные игры.

Все дети любят двигаться, бегать, прыгать. Это является основой для подвижных игр. Активная двигательная деятельность игрового характера вызывает положительные эмоции, усиливает все физиологические процессы в организме, улучшает работу всех органов и систем. Эти игры универсальны, они подходят для разного количества участников, их можно использовать как на природе, так и в помещении школы. Такая активность помогает детям получить необходимую физическую нагрузку, а также учит активно и на равных общаться с другими детьми, развивала навык быстрой реакции и многое другое.

## 7. Праздники и развлечения.

Большим стимулом для активизации детей являются как сами праздники, так и сама подготовка к ним. Разучивая стихи, песни, хороводы для участия в праздниках, дети проявляли активность и живой интерес. Огромной поддержкой для них было участие родителей. Вместе они шили и украшали костюмы к праздникам, учили стихи, песни, водили хороводы. Ощущение присутствия и поддержки родного человека рядом успокаивало ребят, объединяло детей и родителей, создавая атмосферу сотрудничества и взаимодействия.

Ребята будут стремиться участвовать во всех предлагаемых видах деятельности, в подготовке к праздникам и в самих праздниках. У них формируется активность, заинтересованность, общительность, уверенность, пропадёт страх участия в массовых мероприятиях, повысится речевая активность.

## 8. Участие в конкурсах и выставках творческих работ, олимпиадах и викторинах.

Развитию активности, самостоятельности и независимости в повседневной жизни способствует привлечение обучающихся к участию в конкурсах, выставках, олимпиадах и викторинах с использованием сети Интернет. Несомненными преимуществами такой формы является возможность участия обучающегося с ТМНР в мероприятиях независимо от места проживания и в удобное для него время. Он видит результаты своих и коллективных усилий группы. У детей развивается активность, ответственность, чувство доверия друг к другу, интерес к познанию.

Одно из достоинств технологии проектирования в том, что каждому ребенку с ТМНР обеспечивается признание важности и необходимости в коллективе.

Таким образом, можно сделать вывод, что применение проектной деятельности способствует:

- Развитию определённых умений и навыков, необходимых в ходе реализации проекта.
- Формированию коммуникативных навыков у обучающихся.
- Признанию значимости совместной коллективной работы.
- Мотивации к совместной деятельности.
- Развитию навыков самоанализа и самооценки у родителей по отношению к себе и своему ребёнку.

Проектная деятельность способствует тому, чтобы каждый ребенок будет успешен, не смотря на свои особенности и трудности, которые он испытывает. Главное, подобрать для каждого ребёнка индивидуально-дифференцированные задания, которые соответствуют его психофизическому уровню и его особенностям.

Таким образом, использование элементов проектного метода в коррекционно-педагогической работе способствует обогащению и расширению представлений об окружающем мире, формированию навыков коммуникативного общения, приобретению необходимых умений и навыков для дальнейшей жизни, выполнению разных социальных ролей для успешной адаптации в обществе обучающихся с ТМНР.

*Чигинцева И.В., магистрант*  
*Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент*  
*кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза Каракулова Е.В.,*  
*Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург*  
[\*i.v.chiginceva@mail.ru\*](mailto:i.v.chiginceva@mail.ru)

## **ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)**

**Аннотация.** В статье представлено исследование уровня сформированности диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень), раскрыты недостатки диалогической речи и направления логопедической работы по их преодолению у указанной категории детей.

**Ключевые слова:** диалогическая речь, старшие дошкольники с общим недоразвитием речи, уровни сформированности диалогической речи, особенности формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Как известно, фундамент диалогических умений закладывается уже в дошкольном возрасте, когда дети начинают общаться со сверстниками и взрослыми. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования речевое развитие выделено в отдельную образовательную область, в которой развитие правильной диалогической речи обозначено как одна из основных задач.

Диалогическая речь рассматривается учёными как первичная естественная форма языкового общения, которая состоит из обмена высказываниями. Для неё характерны такие формы как вопрос, ответ, добавление, пояснение, распространение, возражение, формулы речевого этикета и конструктивные связи реплик. Развитие диалогической речи в онтогенезе – это сложный многоступенчатый процесс. Последовательное и правильное формирование этого процесса обеспечивается в ходе общения и коммуникативной деятельности на основе биологических и социальных предпосылок. Нарушения или искажения основных этапов этого процесса могут привести к недоразвитию диалогической речи у детей дошкольного возраста, что можно наблюдать на примере состояния диалогической речи детей с ОНР (далее – ОНР). В отличие от детей с нормотипичным речевым развитием, у детей с ОНР диалогические умения и навыки в нужном объёме спонтанно не образуются и требуют специальной логопедической работы по их формированию.

Проблемой изучения нарушений диалогической речи у детей с ОНР занимались учёные К.Е. Глазунова, Н.А. Одинокова, Н.М. Путкова, З.А. Репина и Л.В. Ступак, Л.Г. Соловьёва, Н.К. Усольцева. Основные положения методики формирования и развития диалогической речи при ОНР представлены в работах В.П. Глухова, Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, Т.В. Филичевой, Г.В. Чиркиной и других исследователей.

Нами было проведено исследование, объектом которого являлась диалогическая речь у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень), а предметом исследования – уровни её сформированности у указанной категории. Учитывая системный характер нарушений речевого развития у детей с ОНР, мы предположили, что них

недостаточно сформирована способность к диалогической речи по сравнению с детьми, имеющими нормотипичное речевое развитие.

С учётом научно-теоретических основ, опирающихся на современные лингвистические представления об основных признаках диалогической речи, было проведено её исследование у детей старшего дошкольного возраста с ОНР в форме констатирующего эксперимента, в основу которого была положена методика А.В. Чулковой [5]. Эмпирическое исследование диалогической у детей старшего дошкольного возраста было проведено на базе МБДОУ детский сад №274 г. Екатеринбурга. В эксперименте приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с логопедическим заключением «ОНР, III уровень речевого развития».

Задания включали обследование диалогической речи по следующим параметрам:

- 1) владение речевым этикетом (умение приветствовать знакомых и незнакомых людей, сверстников и взрослых; обращаться к ним в зависимости от ситуации и находить словесные решения конфликтной ситуации);
- 2) запрос информации (умение формулировать различные вопросы, исходя из ситуации);
- 3) реплицирование (умение пользоваться разными видами реплик);
- 4) составление диалога (обобщённое владение всеми диалогическими умениями при самостоятельном составлении диалога).

Исследование позволило констатировать недостаточную сформированность всех обследуемых параметров диалогической речи у детей с ОНР III уровня.

Особенностями пользования речевым этикетом выступало следующее: наиболее употребимыми для детей явились такие речевые ситуации общения как приветствие, знакомство, извинение (дети в большинстве случаев называли эти единицы речевого этикета); а просьба, конфликт в игре и обращение к взрослому вызывали раздумья, сомнения или ответы, неадекватные ситуации. Также дети ограничивались одним правильным вариантом ответа при возможных других (например, в ситуации ответа на вопрос «Как другому можно поздороваться?» большинство детей не могли ответить на этот вопрос).

Характерными трудностями в запросе информации являлись следующие: сложности в самостоятельном запрашивании информации, что в итоге приводило либо к достижению цели с помощью угадывания, смысловой догадки, либо к не достижению. Вопросы, если и формулировались, то неточно, кратко или обобщённо, не были логически выстроены, а назывались вразброс; были однотипны; преобладали вопросы, требующие подтверждения, реже встречались вопросы, запрашивающие информацию, а альтернативные вопросы практически не применялись; количество вопросов было малым (2-3), а некоторые дети не могли расспросить взрослого.

В использовании навыков реплицирования отмечались такие особенности: дети пользовались не всеми видами реплик, преобладающим видом была реплика-сообщение. Побудительные реплики использовались реже, количество реплик было ограничено. Реплики-стимулы использовались реже, чем реплики-реакции. В свою очередь, реплики-реакции были краткими, чаще однословными. Диалогические единства в микродиалогах не превышали трёх и были преимущественно двучленными. В целом диалог поддерживался в основном взрослым. Дети часто отвлекались, говорили о другой информации, что приводило к «перескакиванию» с темы на тему.

При исследовании параметра «Составление диалога» было выявлено, что дети практически не используют имеющиеся навыки диалогической речи при самостоятельном составлении диалогов на предложенную тему. Большинство детей не смогли придумать диалоги по картинке: называли отдельные реплики, отражающие сущность картинки. Дети часто были пассивны в диалоге, не могли проявить самостоятельность в его составлении, им требовалась помощь взрослого в виде подсказок, наводящих вопросов. Это, в свою очередь, приводило к сокращению количества диалогических единиц в диалоге (до 2-3) и реплик (однофразовых), сужению объёма информации и обеднению содержания диалога.

Были получены следующие результаты: у детей старшего дошкольного возраста с ОНР все обследуемые параметры диалогической речи были сформированы частично либо не сформированы: 3 человека продемонстрировали средний уровень сформированности диалогической речи, а 7 человек – низкий уровень. На основе полученных экспериментальных данных, а также опираясь на труды В.П. Глухова [1], З.А. Репиной [2], Л.Г. Соловьёвой [3], Н.К. Усольцевой [4] и др. исследователей, были составлены методические рекомендации логопедам, в основе которых лежат следующие основные положения:

1) необходимо формирование всех параметров диалогической речи: навыков речевого этикета, расспроса, реплицирования; обучение составлению диалога;

2) принципиально важен поэтапный характер формирования диалогической речи: работа над диалогической речью проходит последовательный путь от сенсорного этапа, через репродуктивный и конструктивный к творческому;

3) должно иметь место сочетание различных методов и приёмов обучения (наглядных, словесных, практических);

4) должен вестись учёт ведущего вида деятельности детей – игры (на каждом этапе рекомендованы специальные игры и игровые упражнения);

5) важно использование инновационных и нетрадиционных технологий обучения (театрализации, игр-драматизаций);

6) необходимо закрепление усвоенных навыков на материале устного народного творчества (малых фольклорных жанров, диалоговых народных сказок).

Также в работе использовался дифференцированный подход в зависимости от демонстрируемого на констатирующем этапе уровня диалогической речи. Для детей, продемонстрировавших средний уровень диалогической речи, работа велась по указанным направлениям таким образом:

–навыки речевого этикета: расширение объёма и активизация;

–запрос информации: обучение формулированию разнообразных вопросов (не только закрытых, но и открытых, альтернативных), повышение их информативности; устранение угадывающих вопросов;

–реплицирование: преодоление стереотипности реплик; перевод из пассивного словаря в активный для использования всех имеющихся реплик в собственной речи;

–построение диалога: повышение инициативности в разговоре, снижение отвлекаемости, обогащение содержания и структуры диалогов.

Для детей, продемонстрировавших низкий уровень диалогической речи, работа строилась по таким направлениям следующим образом:

1) навыки речевого этикета: обогащение, уточнение, вывод за пределы обиходного, обучение использованию адекватно ситуации; стимулирование к постоянному использованию;

2) запрос информации: стимулирование к попыткам самостоятельного запрашивания информации, частому задаванию вопросов; обучение использованию разных видов вопросов (закрытые, открытые);

3) реплицирование: формирование всех видов реплик (реплик-реакций, реплик-стимулов); стимулирование к использованию различных реплик в собственной речи;

4) построение диалога: стимулирование к попыткам начинать, поддерживать и заканчивать диалог; увеличение количества диалогических единств.

Результаты контрольного эксперимента показали положительную динамику в формировании диалогической речи у старших дошкольников с ОНР (III уровень).

Таким образом, рассмотренный подход к формированию диалогической речи у старших дошкольников с ОНР (III уровень) может рассматриваться как благоприятное условие для более эффективной логопедической работы.

#### ***Библиографический список***

1. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – М.: АРКТИ, 2004. 166 с.

2. Репина З.А. Особенности формирования диалога у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи // Специальное образование. – 2012. № 4. С. 66-71.

3. Соловьева Л.Г. Диалогическое взаимодействие дошкольников с речевыми нарушениями // Дефектология. 2007. № 4. С. 37-45.

4. Усольцева Н.К. Формирование предпосылок диалогического общения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дисс. ... кандидата педагогических наук. – Москва, 1996. 144 с.

5. Чулкова А.В. Методика обучения диалогической речи детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Одесса, 1994. 26 с.

*Чинных Д.С.,  
учитель-логопед МАОУ «Школа №18 для обучающихся  
с ограниченными возможностями здоровья», г. Перми  
[pankovwadasha2014@yandex.ru](mailto:pankovwadasha2014@yandex.ru)*

## **ПИКТОГРАММЫ КАК МЕТОД АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**Аннотация.** В статье представлены особенности работы по развитию коммуникативных навыков у невербальных детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) умеренной, тяжелой степени школьного возраста с применением альтернативной коммуникации. Описана суть метода пиктограмм и его применение на уроках альтернативной коммуникации для развития речи и актуализации знаний по лексической теме «Продукты питания».

**Ключевые слова:** интеллектуальные нарушения, пиктограммы, альтернативная коммуникация, коммуникативные навыки, коррекционно-развивающие занятия, игровая деятельность.

С каждым годом увеличивается число детей с разными проблемами в развитии. У данной категории обучающихся отмечается нарушения в восприятии, мышлении, речи, памяти, внимании, интеллектуальном развитии, моторно-двигательной сфере и т.п.

Не смотря на развитие образования, специализированной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) проблематика рассматриваемой темы становится актуальной с каждым днем, так как специфика нарушений усложняется и необходима своевременная организация комплексной работы специалистов. Недостаток коммуникативных навыков у невербального ребенка оказывает отрицательное воздействие на его социализацию и эмоциональное развитие в целом. Необходимо понимать, что таким детям нужно как можно раньше высказываться о своих потребностях и каким – либо образом доносить это как до близких, так и до общества.

Одним из средств выражения потребностей служат невербальные знаковые системы общения, которые выполняют функцию универсального средства выражения «речи». К таковым относятся способы коммуникации, построенные на манипуляции абстрактными и конкретными изображениями, а именно Блисс-коммуникация, метод пиктограмм (Боровенко Т.Г., Шкловский В.М.).

Коммуникативные навыки с применением пиктограмм является один из видов альтернативной коммуникации, который активно используется при работе с детьми, имеющими различные проблемы в развитии. Например, дети с расстройствами аутистического спектра (РАС), неговорящие дети с множественными нарушениями развития нуждаются в знаках-посредниках, которые позволяют им проявить свои потребности или какую – либо реакцию от окружающих их людей.

Говоря о понятии, альтернативная коммуникация можно сказать, что в первую очередь это общение лицом к лицу с собеседником без применения речи [3]. Обучающийся при выражении своих каких – либо действий или потребностей чаще всего применяет жесты, графические знаки, письмо (по мере своих возможностей), или же пиктограммы.

Пиктограмма – это стилизованные рисунки, образующие силуэт на фоне [4]. Данная пиктографическая система (пиктограмма) создается с учетом лингвистических систем, а также среды проживания людей.

Система пиктографических символов является эффективным методом работы с неговорящими детьми. Она основана на применении пиктограмм – специализированных неартикулируемых средств общения, позволяющие рассматриваться как средства коммуникации. Главное преимущество рассматриваемого метода альтернативной коммуникации (АК) обучающиеся и участники диалога могут ориентироваться и пользоваться одними и теми же картинками.

С помощью пиктограмм решается несколько задач: подготовка детей к социализации в обществе; мотивация и общение ребенка с окружающими; облегчение в выражении своих желаний и потребностей; всестороннее развитие ребенка; развитие когнитивных функций; подготовительный этап к освоению письменной речи и навыка чтения у обучающихся, имеющие проблемы в развитии.

Существует несколько систем: Блисс – символы предназначены для людей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями, которые включают в себя 340 изображений, объединённые в категории (имена прилагательные, действия, приказы, просьбы и выражения чувств, имена существительные, вопросы, наречия, местоимения). Благодаря этому ребенок может выразить свои потребности, для того чтобы была также возможность для взаимодействия с окружающими. Система символов Виджит - разработана для помощи людям с интеллектуальными нарушениями легкой и средней степени, помогает в обучении чтению. Карточки представляют графическое представление слов.

В своей работе коррекционно-развивающей направленности на уроках «Альтернативная коммуникация» я применяю пиктограммы (карточки с изображением символов), представленные в рабочей тетради Баряевой Л.Б. «Я – говорю! Ребенок в семье». Это помогает развивать коммуникативные навыки невербальных обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), закреплять и актуализировать знания по различным лексическим темам «Семья», «Животные», «Игрушки», «Школьные принадлежности», «Растения», «Явления природы» через игровую деятельность [1].

Автор представляет нашему вниманию пиктограммы разного фона. Синим цветом обозначаются имена существительные, красным цветом – глагол, зеленым – прилагательное, черным – предлоги, союзы, наречия. Также необходимо учитывать несколько правил при работе с данным методическим пособием:

1. Соотнесение разных частей речи, представленных одним и тем же символом с соответствующим цветовым фоном;
2. Графические символы иллюстрируются с надписями, которые способствуют обучению ребенка глобальному чтению и навыкам коммуникации;
3. Закрепление полученных навыков на уроке в домашних условиях;
4. Проведение работы педагога с родителями для повышения навыка коммуникации ребенка в домашних условиях;
5. Постепенное усложнение игры в зависимости от возможности обучающихся (от простого к сложному).

Коррекционно-развивающая работа, осуществляемая в учебном процессе ребенка, реализуется в несколько этапов. Первый из них – это знакомство с со знаком – символом. Педагог знакомит ученика с пиктограммой, предлагает ее опознать и соотнести с реальным предметом или реальным изображением на картинке (фотографии). Выбор нужного изображения – пиктограммы из ряда других, далее выбор из нескольких только одной, конструирование фразы с применением пиктограммы. Осуществление выбора ребенком из нескольких фраз, составленных из пиктографических изображений ту, которую назвал педагог.

Второй этап – установление последовательности между картинками предметов и их функций. В него входит несколько вариантов работы для отработки пиктограмм. Составление из пиктограмм пары (соединение пиктограммы с реальным изображением предмета или действия); выбор одной пиктограммы среди множества тематик, только определенной. Нахождение лишней среди остальных.

Третий этап – установление последовательности в логическом конструировании фразы с применением самостоятельного выбора необходимого символа (пиктографического



изображения). Строится работа с ребенком через игру: «Дополни фразу», «Составь фразу», «Подбери пиктограмму», «Составь логическую цепочку».

Данное направление работы позволяет развивать коммуникативные навыки у обучающихся с невербальными особенностями развития, формирует логическую цепочку: понятие «пиктограмма» - обобщающее понятие – закрепление навыка самостоятельных действий с пиктограммой – ориентирование в значениях пиктограмм.

Для закрепления работы с пиктограммами в обучении детей с ограниченными возможностями (ОВЗ) применяются игры, например, по теме «Продукты питания».

Цель: развитие коммуникативных навыков с применением метода пиктограмм через игровую деятельность.

Задачи:

- Актуализировать знания по лексической теме «Продукты питания»;
- Развивать коммуникативные навыки;
- Развивать зрительное внимание, логическое мышление;
- Учить обучающегося соотносить графическое изображение с реальным предметом;
- Развивать слуховое восприятие;
- Формировать умение понимать слова, обозначающие названия предметов (продукты питания), прилагательные (круглый, большой), действия предметов (лежит);
- Учить формулировать фразы через применение метода пиктограмм;
- Приучать ребенка слушать педагога, следить за тем, что он делает и что показывает.

Для реализации развития коммуникативных навыков с применением метода пиктограмм проводятся игры, например, «Четвертый лишний». Ход игры: ребенку необходимо выбрать только одну пиктограмму среди остальных по теме «Продукты питания» среди остальных. А также выбранное изображение соотнести с реальным предметом.

Инструкция: посмотри внимательно на картинки. Я буду называть предмет, а ты покажи, что именно я назвала. Педагог называет пиктограммы: медведь, папа, яблоко. Ребенок выбирает пиктограмму – яблоко и соотносит с его реальным фруктом – яблоко.

Игра «Составь фразу». Ход игры: ребенку необходимо сложить фразу из пиктограмм, которую озвучит педагог. Необходимо начинать с самой простой фразы для закрепления лексической темы.

Инструкция: перед тобой лежат три пиктограммы, тебе необходимо составить по ним фразу, которую я тебе скажу. Фраза «Это большое яблоко». Ребенок должен самостоятельно фразу из представленных пиктограмм.

«Найди пару». Ход игры: обучающемуся нужно выбрать одинаковые пары пиктограмм по изучаемой лексической теме «Продукты питания». Можно усложнить и положить пиктограммы из другой темы, если не справляется, то только по закрепляемой теме. Также для закрепления педагог может положить перед ребенком настоящие яблоко, грушу и лимон. Далее с ребенком можно на ощупь изучить фрукты.

Инструкция: перед тобой лежит несколько пиктограмм: яблоко, груша, лимон. Тебе необходимо найти одинаковые пары картинок. Ребенок соотносит пары одинаковых картинок – пиктограмм.

«Найди ошибку». Ход игры: ребенку необходимо найти ошибку в наборе пиктограмм, которые перед ним лежат.

Инструкция: перед тобой лежат пиктограммы, которые обозначают какую – то фразу. Посмотри внимательно и покажи, что не так. Фраза «Я нарисовал яблоко». Лишняя пиктограмма – мама.

«Что это?». Ход игры: ребенку необходимо угадать о каком продукте питания идет речь и показать соответствующую пиктограмму среди представленных (молоко, яблоко).

Инструкция: сейчас я тебе опишу продукт питания, тебе необходимо подумать и показать пиктограмму, на которой он изображен. Это фрукт, он зеленый, твердый, полезный, растет на дереве, из него можно делать сок.

Из всего вышесказанного хотелось бы отметить, что реализуемый подход в работе коррекционно – развивающей направленности с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) важно применением альтернативной коммуникации, так как этот метод способствует развитию нарушенных функций, в том числе коммуникативных навыков.

#### ***Библиографический список***

1. Баряева Л.Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л.В. Я – говорю! Ребенок и мир растений. Упражнения с пиктограммами: рабочая тетрадь для занятия с детьми. – М., 2007. – 32 с.

2. Стивен фон Течнер, Харальд Мартинсен. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра. – М.: Теревинф, 2019. – 430 с. // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS: [сайт]. – Режим доступа: <https://www.iprbookshop.ru/90075.html> (дата обращения: 02.11.2021). – для авторизир. пользователей.

3. Танцюра С.Ю., Кононова С.Ю. Альтернативная коммуникация в обучении детей с ОВЗ: Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2017. — 64 с.

4. Тверская О.Н. Альтернативная и дополнительная коммуникация: сборник методических материалов семинара в рамках образовательного форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями» / О.Н. Тверская, М.А. Щепелина.; выпуск. ред. А.Г. Гилева; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь. 2018. – 160 с.

*Чуйкова И.В.,*

*канд. пед. наук, доцент*

*Сургутский государственный педагогический университет, г.Сургут*

*[IVChuikova@yandex.ru](mailto:IVChuikova@yandex.ru)*

## **СТУДЕНЧЕСКИЙ ВОЛОНТЕРСКИЙ ОТРЯД КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА**

**Аннотация.** В статье рассматривается эффективность и успешность организации студенческих волонтерских отрядов в вузе по формированию социально-значимых качеств личности будущих педагогов-дефектологов, важность внедрения волонтерской деятельности среди студентов вуза. Показан опыт студенческого волонтерского отряда университета.

**Ключевые слова:** волонтерское движение, студенческий волонтерский отряд, профессионально-значимые качества, педагог-дефектолог, организация волонтерского отряда.

В настоящее время социально-экономическое развитие общества предъявляет современные требования к профессиональной деятельности будущего педагога. Данные требования определяются необходимостью совершенствования будущих специалистов, способных оказывать своевременную социально-педагогическую помощь ребенку в процессе его социализации, освоения им социокультурного опыта и умеющих создавать условия для его самореализации в обществе.

Необходимо отметить, что в последние годы в педагогической науке все чаще поднимаются вопросы об организации воспитательной работы со студентами, формирования их нравственных и духовных качеств. Появляются работы, связанные с профессиональным воспитанием в вузе (Н.М. Борытко, Г.А. Геллер, И.Б. Игнатова, В.Т. Лисовский, А.Г. Пашков, А.Н. Ходусов, В.С. Шилова и др.). В исследованиях рассматриваются пути и способы модернизации профессионального образования с использованием имеющихся традиций и опыта. Большое значение имеют работы, посвященные профессиональному становлению личности (В.М. Басова, В.И. Кашницкий, Е.А. Климов, Т.Е. Коровкина, Б.В. Куприянов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.А. Слостенин, и др.).

Необходимо сказать, что и процессу формирования профессионально значимых качеств будущего педагога-дефектолога уделяется значительное внимание в педагогическом вузе, т.к. деятельность педагога-дефектолога в современных условиях должна наполняться качественно новым содержанием, обусловленным усложнением социальных и воспитательных функций школы, реализацией комплексного подхода к воспитанию, расширением сферы влияния школы.

Сегодня мы понимаем, что эффективная педагогическая деятельность не возможна, если у педагога не сформированы соответствующие профессионально значимые качества.

В исследованиях Душкова Б.А., Королева А.В., Смирнова Б.А., отмечается, что профессионально значимые качества личности являются одним из важнейших факторов профессиональной пригодности, они не только косвенно характеризуют определенные способности, но и органически входят в их структуру, развиваясь в процессе обучения и деятельности.

В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО) определены компетенции, которыми должны обладать выпускники: общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные, – они призваны служить фундаментом, позволяющим выпускнику ориентироваться на рынке труда и быть подготовленным к продолжению образовательной деятельности. Необходимо отметить, что под профессиональной компетентностью выпускника мы понимаем «обладание им теоретическими знаниями и практическими умениями, и навыками, необходимыми для дальнейшей профессиональной деятельности, умение их применять на практике и постоянное стремление к саморазвитию».

На сегодняшний день в науке насчитывается множество интерпретаций термина «профессионально значимые качества педагога». Приведем лишь некоторые определения, встречающиеся в научной литературе.

## Определения «профессионально значимые качества педагога»

Ф.И.О. автора (ов)	Определения
Тарасов С.В., Гарбер Е.И., Козача В.В.	под профессионально важными качествами человека понимают анатомо-физиологические, психологические и социальные качества человека как субъекта труда
Щадриков В.Д.	под профессионально важными качествами понимает индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения
Маркова А.К.	под профессионально важными качествами понимает психологические качества, желательные для эффективного выполнения профессиональной деятельности, общения, для профессионального роста, преодоления экстремальных ситуаций в труде.
Ромицына Е.Г.	под профессионально важными качествами понимает совокупность общечеловеческих, профессионально-отраслевых и профессионально-специфических качеств, оказывающих влияние на эффективность осуществления его профессиональной деятельности и выступающие в роли внутренних условий формирования компетентности
Ожегов С.И.	под профессионально важными качествами понимает существенные психологические характеристики личности, к которым избранная профессиональная деятельность предъявляет повышенные требования
Деркач А.А., Кузьмина Н.В.	под профессионально важными качествами понимают проявление психологических особенностей личности, необходимых для усвоения специальных знаний, способностей и навыков, а также для достижения приемлемой эффективности в профессиональном труде.

Из таблицы мы видим, что нет единого подхода в понимании сущности понятия «профессионально значимые качества педагога». В связи с чем становятся актуальными научные исследования, связанные с определением сущности данного понятия, выделением структуры и содержания профессионально значимых качеств педагогов.

Необходимо отметить, что профессионально значимые качества будущего педагога-дефектолога формируются не только в образовательном процессе педагогического вуза, но и в общественно-педагогической деятельности. Одной из эффективных форм такой деятельности студентов, важным фактором профессионально-личностного развития будущего специалиста являются студенческие волонтерские отряды.

А.Г. Адушинова, С.С. Бойко, О.Н. Сарычева, Р.М. Ситько, А.Г. Фомина, Е.М. Харланова, А.Н. Чиж и др. занимались исследованием опыта работы педагогических отрядов, создаваемых в педагогических вузах. Особенно интенсивно данное направление в науке развивается сейчас, когда возрастает осознание необходимости развития социальной активности молодежи, в том числе студенчества. С каждым годом увеличивается численность студенческих волонтерских отрядов. Именно в деятельности студенческих волонтерских отрядов студенты приобретают опыт самоуправления, разносторонней социальной деятельности, проживания в системе демократических отношений.

Студенческое объединение – это объединение студентов на добровольных началах, которое создается с целью совместного решения различных вопросов по улучшению качества студенческой жизни и деятельности.

По нашему мнению, именно студенческое объединение может стать платформой для развития современной молодежи. Основной целью студенческих объединений является самореализация и самовоспитание студентов.

Работа студентов в волонтерских отрядах играет большую роль в подготовке к будущей профессиональной деятельности.

Анализ исследований педагогической теории и практики позволил выделить следующие противоречия между: требованиями, предъявляемыми обществом к современному педагогу-дефектологу и недостаточной сформированностью профессионально значимых качеств будущего педагога у выпускников педагогических вузов; необходимостью формирования профессионально значимых качеств будущего педагога-дефектолога в условиях студенческого волонтерского отряда и недостаточной теоретической обоснованностью этого процесса; потребностями студенческих волонтерских отрядов в методиках формирования профессионально значимых качеств будущего педагога и недостаточной разработанностью методической базы формирования профессионально значимых качеств в студенческом волонтерском отряде.

Необходимо отметить, что Сургутский государственный педагогический университет (БУ СурГПУ), где обучаются будущие дефектологи осуществляет специальную подготовку добровольцев по работе с детьми с ОВЗ. Согласно Профессиональному стандарту педагога, одной из основных задач данного вида профессиональной деятельности является организация деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенциями, необходимыми для жизни человека в обществе.

Вследствие этого было принято решение об организации работы студенческого волонтерского отряда «ПРОДобро», который направлен на работу с данной категорией детей.

Волонтерский отряд «ПРОДобро», работающий с детьми с ОВЗ, рассматривается как инновационная форма гражданско-патриотического и нравственного воспитания молодежи, а также как форма организации взаимодействия студенческой молодежи вуза с образовательными организациями города и района.

В качестве главного целевого ориентира деятельности студентов в строю педагогического отряда «ПРОДобро», рассматривается содействие интеллектуальному и духовно-нравственному развитию личности ребенка с ОВЗ, становлению и проявлению его индивидуальности, накоплению субъектного опыта индивидуальной и совместной деятельности, способствующей успешной социализации. Таким образом, самым главным приоритетом в работе с такими детьми является индивидуальный подход, с учетом специфики психофизического здоровья каждого ребенка.

Основная проблема, с целью решения которой был создан волонтерский отряд «ПРОДобро» – объединение студенческой молодёжи для организации социально-значимой деятельности и ведение социально-педагогической работы с детьми и подростками с ограниченными возможностями здоровья.

Инициаторами проекта выступили студенты-дефектологи, чья будущая профессиональная деятельность напрямую связана с обучением, воспитанием и развитием обучающихся с особыми образовательными потребностями. Деятельность в составе педагогического отряда – это своего рода дополнительный вид обучающей практики.

Деятельность студенческого волонтерского отряда реализуется по нескольким направлениям: образовательном, организационно-методическом, информационном, исследовательском.

В рамках образовательного модуля волонтеры организовали «Школу инклюзивного добровольчества», где на протяжении одного семестра рассказывают о технологии работы с различными категориями детей; раскрывают понятия «Милосердие и альтруизм»; проигрывают педагогические ситуации и мн. др. По завершению слушатели, будущие волонтеры отряда, с уверенностью могут приступить к практической деятельности.

Активисты отряда ежегодно принимают участие в работе сессий Университета инклюзивного добровольчества «Про-СО» (ТюмГУ), участвуют в Межрегиональных научных социальных чтениях «Социальная работа во взаимодействии с гражданским обществом как гарантия благополучия жителей Югры», а также проходят курсы повышения квалификации в области организации различных направлений волонтерской деятельности.

В рамках организационно-методического модуля волонтеры отряда разработали проект и организовали работу объединения «Волшебная глина», где студенты-дефектологи проводят мастер-классы с обучающимися с ОВЗ в школе-интернате. Детки с большим нетерпением ждут встречи с нашими волонтерами.

Также, для организации досуга и формирования художественно-эстетического воспитания наши волонтеры проводят мастер-классы для школьников с ОВЗ по интуитивной живописи и нетрадиционным техникам рисования.

Студентами волонтерского отряда «ПРОДобро» подготовлены и проведены благотворительные и социальные акции «Солнышко светит всем одинаково», «Праздник безопасности дорожного движения (совместно с активистами движения ЮИД) «Знаки дорожные помни всегда!», «День белой трости», «Напиши письмо Деду Морозу», игровая программа «В поисках нового года», праздник «Смелые мальчишки», посвященный Дню защитников отечества и мн.др.

На базе Комплексного центра социального обслуживания населения по г. Сургуту студенты-волонтеры проводят просветительские лектории, мастер-классы для родителей, воспитывающих «особых» деток.

Так же, волонтеры отряда «ПРОДобро» проводят культурно-досуговую деятельность с детьми инвалидами и пожилыми людьми на базе БУ «Сургутского центра социального обслуживания населения» для многодетных и малообеспеченных семей «На Калинке». Так, студенты-волонтеры совместно со специалистами центра провели самый волшебный и долгожданный праздник «Новый год на Калинке».

По нашему мнению, участие в организации добровольческих акций развивает у студентов необходимые и в жизни, и в профессиональной, и в социально-педагогической деятельности лидерские качества: умение привлечь к делу, заинтересовать людей, организовать людей, организовать себя, добиться поддержки от государственных и коммерческих структур и т.п. В процессе добровольческой деятельности студенты пополняют профессиональный опыт, расширяют свой кругозор, повышают культурный уровень, развивают социальный интеллект, творческие способности и т.д.

Деятельность нашего студенческого волонтерского отряда освещается в рамках информационного модуля. Создана страница отряда в социальной сети: ВКонтакте; страница в сети Instagram, печатают статьи на сайт университета, где каждый может ознакомиться с

работой отряда и вступить в наш дружный коллектив.

Необходимым условием успешной деятельности, является взаимодействие с социальными организациями города. Отрядом устанавливается сотрудничество с социальными учреждениями (БУ «Сургутский центр социального обслуживания населения», БУ Ханты-Мансийский автономный округ-Югры «Методический центр развития социального обслуживания»), образовательными учреждениями (СОШ № 9, детский-сад школа для детей с ОВЗ и др.), спонсорами (МТС), определяется их роль в реализации проектах.

Для студентов направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» членство в отряде – это возможность на практике применить свои знания об особенностях детей с ОВЗ. Особенно это становится актуальным в рамках внедрения инклюзивного образования в общеобразовательных организациях.

Наш отряд не останавливается на достигнутом. В следующем году поставлены новые задачи, которые, мы уверены, будут решены успешно.

Итак, по нашему мнению, студенческие объединения играют важную роль в создании условий для приобщения студентов к гуманистическим ценностям, развития и проявления у них профессионально-значимых качеств и профессиональных компетенций, реализации студенческих созидательных инициатив. Они способствуют удовлетворению потребностей студентов в созидательной совместной деятельности, позитивной самореализации, общении; дают возможность получить первичный профессиональный опыт и выбрать траекторию дальнейшего профессионального пути и карьеры.

*Шаровьева Е.Н., учитель  
МАОУ «Школа №7 для обучающихся с ОВЗ»,  
г. Березники, [sharovevakartashova@mail.ru](mailto:sharovevakartashova@mail.ru)*

## **НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ СОТРУДНИЧЕСТВА КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ**

**Аннотация.** Основной целью воспитательной деятельности нашей школы является создание благоприятных условий для усвоения учащимися социально значимых отношений, и прежде всего, ценностных отношений.

Задачи классного руководителя, реализовывать воспитательные возможности детей, организовать работу с семьями обучающихся, их родителями, законными представителями, направленную на совместное решение проблем личностного развития учащихся.

**Ключевые слова:** нетрадиционные формы, сотрудничество с родителями, дети с ОВЗ и инвалидностью.

В нашей школе для детей с ОВЗ много семей, состоящих в социально опасном положении, а дети стоят на различных видах учета. Поэтому, прерогатива классного руководителя, это работа с семьями обучающихся, любая посильная помощь в воспитании детей.

Правильно и достойно воспитать в семье ребенка с ОВЗ задача для родителей непростая. Прежде всего, сами родители должны быть ответственными, само

дисциплинированными. Важная составляющая в воспитании детей в семье – авторитет родителей. Детскую любовь и доверие нужно завоевать.

Главный помощник в этом вопросе, школа. А именно, классный руководитель, который должен знать обо всех проблемах в семьях учащихся, осуществлять целенаправленное просвещение родителей в области воспитания. И, очень, важно, чтобы это просвещение было опережающим, т.е. до наступления трудной ситуации, которая может случиться в семье. Существует множество нетрадиционных форм сотрудничества с родителями, которые прижились у нас в коллективе, но проводить их нужно системно.

Одна из важнейших форм взаимодействия классного руководителя с семьей – индивидуальная консультация. На мой взгляд, это самая эффективная форма работы с родителями детей с ОВЗ. На нее можно пригласить родителей по собственной инициативе, изучив результаты обучения или поведения ребенка, или по рекомендации учителя-предметника, воспитателя, узкого специалиста (логопеда, дефектолога, психолога, учителя ЛФК). Индивидуальная консультация должна носить изучающий характер и способствовать созданию хорошего контакта между родителем и учителем. Классный руководитель предоставляет родителям возможность рассказать о своих проблемах, возникающих при воспитании ребенка с ОВЗ и инвалидностью.

Часто, родители делятся самым «сокровенным». Это особенности здоровья ребенка, увлечения, интересы, поведенческие реакции, интересы вне учебной деятельности, моральные ценности семьи. Если ребенок пришел из другого класса или школы, важно узнать мнение о предыдущем классном коллективе, педагоге, школе. Важно обсудить вопросы:

- Как оценивают родители положение ребенка в его собственной семье?
- Что ребенку в семье можно делать и чего нельзя?
- Какая помощь нужна родителям от школы и общественных организаций?
- Какой они понимают воспитательную систему класса?
- Какие поручения в классе мог бы выполнять их ребенок?

Каждая индивидуальная консультация должна заканчиваться обязательными рекомендациями родителям по воспитанию ребенка. Они могут быть устными и письменными.

К ребенку с ОВЗ или инвалидностью требуется особое отношение. Такие дети больше других нуждаются во внимании, помощи окружающих, особенно, помощи близких людей.

Результат сотрудничества будет виден тогда, когда родные и близкие, без которых ребенок не мыслит своей жизни, найдут в себе силы, и мужество каждый день учиться быть настоящей Матерью и настоящим Отцом!

Существуют законы родительской истины, им нужно следовать в самых трудных жизненных ситуациях, любить своего ребенка и дорожить его любовью к вам.

Закон 1. Дорожите любовью своего ребенка. Помните, от любви до ненависти только один шаг, не делайте необдуманных шагов.

Закон 2. Не унижайте своего ребенка. Унижая его самого, вы формируете у него умение и навык унижения, который он сможет использовать по отношению к другим людям. Не исключено, что ими будете вы.



Закон 3. Не угрожайте своему ребенку. Угрозы взрослого порождают ложь ребенка, приводят к боязни и ненависти.

Закон 4. Не налагайте запретов. В природе ребенка – дух бунтарства. То, что категорически запрещено, очень хочется попробовать, не забывайте об этом.

Закон 5. Не опекайте своего ребенка там, где можно обойтись без опеки; дайте возможность маленькому человеку самостоятельно стать большим.

Закон 6. Не идите на поводу у своего ребенка, умеете соблюдать меру своей любви и меру своей родительской ответственности.

Закон 7. Развивайте в себе чувство юмора. Учитесь смеяться над своими слабостями, разрешайте своему ребенку смеяться вместе с вами. Ребенок должен уметь смеяться над собой. Это лучше, чем если над ним будут смеяться другие.

Закон 8. Не читайте своему ребенку бесконечные нотации, он их просто не слышит.

Закон 9. Будьте всегда последовательны в своих требованиях. Хорошо ориентируйтесь на своих «да» и «нет».

Закон 10. Не лишайте своего ребенка права быть ребенком. Дайте ему возможность побыть озорником и непоседой, бунтарем и шалуном. Период детства пройдет быстро, а успеть надо много, прежде чем стать взрослым. Надо дать своему ребенку возможность побыть ребенком в детстве, иначе период детства будет продолжаться во взрослой жизни. Это может обернуться серьезными проблемами для ребенка и родителей.

Закон 11. Помните, что самое большое родительское счастье – видеть состоявшихся, умных и благодарных детей.

Огромное значение в работе классного руководителя является беседа. Ее следует проводить в целях предупреждения конфликтных ситуаций, при налаживании взаимоотношений между родителями и детьми, между отдельными педагогами и семьей. Использовать беседу с родителями необходимо для того, чтобы добиться доверительной атмосферы, выявить трудные точки соприкосновения в конфликтных ситуациях. В беседе классный руководитель больше слушает, а не дает рекомендации воспитания.

Очень полезной и необходимой формой работы с семьей являются родительские чтения. Это своеобразная форма работы с родителями, которая дает им возможность не только слушать лекции педагогов, но и самим изучать литературу по проблеме. На первом этапе родители задают вопросы, которые их волнуют. Учитель собирает информацию и анализирует ее. Подбирает книги, интернет статьи по интересующим вопросам. Родители изучают информацию, и, через какое-то время участвуют в дискуссии по интересующим вопросам. Важно то, что они могут высказывать свое собственное мнение понимания вопроса, спорить с другими родителями. Родительские чтения помогают многим родителям пересмотреть свои взгляды на воспитание, познакомиться с традициями воспитания детей в других семьях, по другому взглянуть на своего ребенка и на свое отношение к нему.

Интересная форма работы с родителями – родительские вечера. Их желательно проводить, когда классный коллектив новый для классного руководителя. Данная форма сплачивает коллектив. Проводится она 1-2 раза в год с детьми или без них. Это своеобразный праздник общения с родителями друзей твоего ребенка, это праздник воспоминания собственного детства и детства своего ребенка, это поиск ответов на вопросы, которые перед родителями ставит жизнь.

Работая в школе для учащихся с ОВЗ, я поняла следующее: в нашей школе существует конкретная проблема, это нравственное воспитание ребенка в семье. Нравственность – это правила, определяющие поведение, духовные и душевные качества, необходимые человеку в обществе, а также выполнение этих правил, проявляющихся в его поведении, поступках. Воспитание – это постепенное обогащение ребенка знаниями, умениями, опытом, это развитие ума и формирование отношения к добру и злу, подготовка к борьбе против всего, что идет вразрез с принятыми в обществе моральными устоями. Ребенок воспринимает правила культурного поведения из окружающей среды, берет пример с родителей. Семья – это коллектив, играющий в воспитании основную роль. Основы нравственности формируются семьей и в семье. Первейшая задача родителей – воспитать в своих детях понимание совести, как чувства, являющегося неотъемлемой частицей духовного мира. Знание нравственных потребностей поможет родителям воспитать детей добрыми и счастливыми людьми. Учитель должен им в этом помочь. Учитель должен быть ребенку и другом, и родителем, и авторитетом. Учитель должен помочь родителям сформировать у ребенка нравственные ценности. Благодаря им, он будет стремиться к добру, будет преодолевать врожденный эгоизм и эгоцентризм, будет любить людей и природу, а по мере развития сознания, любить Родину и свой народ. Такие нравственные потребности, как совесть, стыд, моральный долг и ответственность должны воспитываться в семье. Знание нравственных потребностей поможет родителям воспитать детей добрыми, счастливыми людьми, приносящими благо обществу.

*Шестакова Е.В.,  
учитель руководитель методического объединения  
МКОУ «С(К)ОШ-И для учащихся с ОВЗ»,  
[shestakowa1965@mail.ru](mailto:shestakowa1965@mail.ru)*

**МОДЕЛЬ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ  
ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)  
В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС ОБРАЗОВАНИЯ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ  
НАРУШЕНИЯМИ) МКОУ «С(К)ОШ-И ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ»**

Проблема трудового обучения и воспитания обучающихся с особыми образовательными потребностями всегда была в центре внимания в связи с ее высокой значимостью для успешной социальной адаптации и подготовки к самостоятельной жизни этой категории учащихся. Нужно отметить важность трудовой деятельности детей с нарушением интеллекта для формирования и коррекции у них жизненно необходимых функций: двигательной, коммуникативной, познавательной, мотивационной и др.

В соответствии с требованиями ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) организация трудового обучения осуществляется в рамках предметной области «Технология», освоение содержания которой в начальной школе происходит в процессе изучения учебного предмета «Ручной труд», а в V-IX классах при изучении предмета «Профильный труд».

Стандарт устанавливает требования к личностным и предметным результатам освоения АООП обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Совокупность личностных и предметных результатов составляет содержание жизненных компетенций обучающихся. Личностные результаты включают овладение обучающимися социальными (жизненными) компетенциями, необходимыми для решения практико-ориентированных задач и обеспечивающими становление социальных отношений обучающихся в различных средах, сформированность мотивации к обучению и познанию. Предметные результаты связаны с овладением обучающимися содержанием предметной области и характеризуют их достижения в усвоении знаний и умений, возможности их применения в практической деятельности, дифференцированы по двум уровням достижения: достаточному и минимальному уровням.

Так же базовые учебные действия конкретизирует требования Стандарта к личностным и предметным результатам освоения АООП. В основу разработки программы для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) заложены дифференцированный и деятельностный подходы. Дифференцированный подход предполагает учет их особых образовательных потребностей, которые проявляются в неоднородности возможностей освоения содержания образования. Применение дифференцированного подхода к созданию образовательных программ обеспечивает разнообразие содержания, предоставляя обучающимся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) возможность реализовать индивидуальный потенциал развития. Деятельностный подход в образовании строится на признании того, что развитие личности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) школьного возраста определяется характером организации доступной им деятельности (предметно-практической и учебной). Основным средством реализации деятельностного подхода в образовании является обучение как процесс организации познавательной и предметно-практической деятельности обучающихся, обеспечивающий овладение ими содержанием образования.

Указанные особенности содержания трудового обучения, предполагают обновление подходов к организации трудового обучения и технологий достижения образовательных результатов. Кроме того, возникает потребность в разработке новых подходов к оцениванию сформированности учебных умений (в том числе базовых учебных действий), а также диагностике готовности обучающихся к освоению определенного профиля трудового обучения.

В нашем учреждении профессионально-трудовое обучение и трудовое воспитание всегда являлись одними из приоритетных направлений работы педагогического коллектива.

Основными задачами реализации содержания предмета «Ручной труд» являются:

- умения работать с разными видами материалов (бумагой, тканями, пластилином, природным материалом и т.д.), выбирать способы их обработки в зависимости от их свойств;
- владение некоторыми технологическими приемами ручной обработки материалов;
- сформированность организационных трудовых умений (правильно располагать материалы и инструменты на рабочем месте, выполнять правила безопасной работы и санитарно-гигиенические требования и т.д.);
- использование приобретенных знаний и умений для решения практических задач.

«Профильный труд» решает задачи:

– владение умениями на уровне квалификационных требований к определенной профессии, применение сформированных умений для решения учебных и практических задач;

– знание правил поведения в ситуациях профессиональной деятельности и продуктивность межличностного взаимодействия в процессе реализации задания;

– знание технологической карты и умение следовать ей при выполнении заданий;

– знание правил техники безопасности и их применение в учебных и жизненных ситуациях.

Психолого-педагогический консилиум образовательного учреждения, осуществляет совместный анализ психологических особенностей, образовательных потребностей и возможностей обучающихся, на основе чего определяются подходы к дифференциации и индивидуализации трудовой подготовки обучающихся, разработка рабочих программ и индивидуальных учебных планов, выбор форм, средств и методов трудового обучения, осуществление профориентационной работы. В рамках деятельности консилиума анализируются образовательные результаты обучающихся, в том числе результаты мониторинга сформированности системы базовых учебных действий, относимых к общетрудовым умениям, на основе их педагогической и психолого-педагогической диагностики. Проводится анализ способностей учащихся 3-4 классов к определенному профилю трудового обучения.

Достижение образовательных результатов, предусмотренных ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью по предметной области «Технология», а также успешная социализация этой категории обучающихся осуществляется исходя из региональных условий, ориентированных на потребность в рабочих кадрах, и с учетом индивидуальных особенностей психофизического развития, здоровья, возможностей, а также интересов обучающихся и их родителей (законных представителей) на основе выбора профиля труда.

В последние годы в школе пересмотрен перечень рекомендуемых трудовых профилей, это: «Столярное дело», «Швейное дело», «Сельскохозяйственный труд», добавлены профили «Цветоводство и декоративное садоводство» и «Подготовка младшего обслуживающего персонала». С целью успешной социализации детей в обществе, обучающиеся занимаются по двум профилям. Например «Цветоводство и декоративное садоводство» и швейное дело.

Педагогами разработаны и реализуются рабочие программы по ручному труду и профилям трудового обучения, индивидуальные образовательные маршруты, программа профориентации.

Организация учебного процесса на уроках трудового обучения в школе проводится с учётом следующих особенностей:

– обучение детей с умственной отсталостью осуществляется в замедленном темпе с более широкой наглядной, практической и словесной конкретизацией общих положений, с большим количеством упражнений;

– в ходе обучения предполагается постепенное сокращение помощи со стороны педагога и такое же постепенное повышение степени самостоятельности и трудности задач;

–особое внимание уделяется мотивационной стороне обучения, стимулирующей развитие познавательных процессов и профессиональной деятельности.

Интерес к содержанию трудовой деятельности прививается посредством систематического показа привлекательных сторон профессии; осознания социальной значимости и престижа профессий, обучения технологиям и операциям не только методом репродуктивного усвоения, но и частично-поисковым методом; активного привлечения учащихся к пропаганде профессии, к мероприятиям, воспитывающим профессионально-групповое сознание (встречи с людьми труда, бывшими выпускниками, проведение праздников и т. д.).

Мастерские и кабинеты обеспечены необходимым оборудованием и инструментом, материальная база позволяет вести обучение на достаточно высоком уровне и постоянно совершенствуется. Уроки трудового обучения в младших классах проводятся в специально оборудованных кабинетах, в старших классах – в школьных мастерских. В мастерских соблюдаются необходимые условия техники безопасности и производственной санитарии. В школе имеется пришкольный участок, где проводятся практические работы по профилям «Сельскохозяйственный труд», «Цветоводство и декоративное садоводство». На уроках профильного труда учащиеся класса делятся на две группы на основании индивидуально-трудовых возможностей и по медицинским показаниям.

Свои умения обучающиеся закрепляют, работая на пришкольном участке, выращивая овощи для школьной столовой. Озеленяют школьную территорию, ухаживают за комнатными растениями в школе. За время проведения уроков сельскохозяйственный труд, цветоводство и декоративное садоводство учащиеся вырастили и высадили рассаду однолетних цветочных растений, подготавливали цветники и ухаживали за многолетними цветочными растениями, обрабатывали почву и сеяли овощные культуры, обрабатывали кусты смородины, вся проведённая работа дала свой результат, собрали урожай овощей: морковь 900кг, свёкла 500 кг, кабачки 200 кг, укроп, лук, смородина 40 кг, которые используются для приготовления пищи в школьной столовой. На уроках «столярное дело» учащиеся занимаются благоустройством территории школьного двора, и школы, собирают и устанавливают мебель: шкафы, столы ученические, ремонтируют их. Регулярно оказывали помощь воскресной школе п. Тюш, детскому саду «Алёнушка» — изготовление наглядных пособий, деревянных игрушек.

На швейном деле, по мимо обучения по программе, учащиеся выполняют необходимый мелкий ремонт одежды в течение года, т.к. большинство учащихся живут в школе от каникул до каникул. Девочки выполняют пошив необходимых изделий для интерната. Для учащихся старших классов проводится трудовая практика. Именно в это время учащиеся закрепляют профессионально-трудовые навыки, полученные ими на уроках трудового обучения в школьных мастерских.

Трудовое обучение и воспитание учащихся с нарушениями интеллекта осуществляется также рамках дополнительного образования. Работа учащихся в кружках: «Токарёнок», «Швея», «Цветовод», «Обувное дело» имеющих трудовую направленность, является средством расширения их профессионального кругозора, развития творческих способностей и интереса к данному виду труда. Организация кружков и определении их направленности исходят из профилей трудового обучения, из возможностей учащихся, их желаний и склонностей к тому или иному виду деятельности.

Важнейшей составляющей трудовой подготовки обучающихся с умственной отсталостью является профориентация. Для нашей работы актуален вопрос готовности школьников с интеллектуальными нарушениями к профессиональному самоопределению.

Из опыта работы можно выделить следующие проблемы, которые встают перед школьниками с интеллектуальными нарушениями:

- некорректная оценка своих способностей и возможностей, неадекватная самооценка;
- дефицит знаний о реальном производстве, о требованиях к деловым и профессиональным качествам работников;
- нехватка информации о возможностях получения профессионального образования в своём регионе, о порядке и потенциале трудоустройства;
- неудовлетворительная социальная адаптация, несформированность требуемых социальных навыков;

Профориентация умственно отсталых учащихся основывается, прежде всего, на социально-трудовом прогнозировании – определении профессиональной пригодности к выполнению того или иного вида труда, уровней возможной адаптации и необходимых форм организации профессиональной деятельности. В нашей школе для профессионального информирования, консультирования привлекаются медицинский работник, педагог-психолог, социальный педагог, классный руководитель, педагоги школы. Всеми специалистами школы проводится большая, целенаправленная работа для профориентации учащихся. Разработан план проведения внеклассных мероприятий, в который входит: «Олимпиада по трудовому обучению», «конкурс Лучший по профессии», «мероприятие Трудовой квест», мастер-классы, конкурсы стенгазет о профессиях, оформляются стенды по профессиональной ориентации. По данному направлению с 1 класса проводятся классные часы, в рамках внеурочного занятия «Мир вокруг нас» проводятся занятия, в 9 классе проводятся родительские собрания как отдельно, так и совместно с учащимися. Большую систематическую работу проводит педагог-психолог, с учетом результатов психодиагностики проводятся мероприятия по профориентации с элементами тренинга, цель которой осуществить психологическую поддержку профессионального самоопределения обучающихся с нарушением интеллекта. В программу входят разнообразные виды деятельности: познавательная, игровая, коммуникативная и т.д. Организуются экскурсии учащихся на производство и встречи с представителями рабочих профессий, на некоторых предприятиях учащимся представляется возможность «попробовать» профессию на практике. Оказывается содействие выпускникам в трудоустройстве или поступлении на профессиональное обучение, совместный поиск учебных заведений. Особое значение при организации трудовой подготовки и профориентации придается комплексному сопровождению учащихся с нарушениями интеллекта.

Модель трудового обучения предполагает организацию сетевого взаимодействия на основе договорных партнерских отношений с другими организациями, в том числе общественными по реализации программ трудовой подготовки и профессиональной ориентации обучающихся.

Итоговая аттестация осуществляется по завершению реализации АООП, направленная на оценку знаний и умений по выбранному профилю труда.

Анализируя результаты итоговой аттестации учащихся можно сделать вывод, что показатели стабильны на протяжении нескольких лет: успеваемость 100%, качество 98- 99%.

Показатель трудоустройства выпускников в 2019-2021 года составил 94%. Выпускники, не продолжившие обучение по причине инвалидности – 4% . Выбор профессии выпускниками ОУ:

- профессию «Швея» выбрали 6 % выпускников;
- профессию «Столяр» выбрали 27 % выпускников;
- профессию «Штукатур» выбрали 36 % выпускников;
- профессию «Слесарь по ремонту автомобилей» выбрали 17 % выпускников;
- профессию «Тракторист, слесарь» выбрали 8 % выпускников.

Основными критериями эффективности реализации модели трудового обучения выделяются следующие достижения обучающимися образовательных результатов в предметной области «Технология» с учетом требований ФГОС:

– рост востребованности выпускников школы на рынке труда (обучаются или трудоустроены 94% выпускников за последние 3 года);

– качественный рост показателей развития обучающегося по результатам комплексного обследования;

– ежегодное участие детей в творческих конкурсах и конкурсах профмастерства: краевой конкурс «Лучший по профессии», межмуниципальная ярмарка «Осеннее разноцветье», муниципальные конкурсы «Чародеи» и «Флора-декор» и многие другие.

Рост компетентности педагогов и других специалистов в области решения проблем организации трудового обучения:

- применение инновационных подходов к осуществлению трудового обучения;
- участие в разработке и реализации рабочих программ, индивидуальных учебных планов, программ профориентации;
- результативное взаимодействие с родителями детей и специалистами психолого-педагогического сопровождения.

Профессионально-трудовое обучение в МКОУ «С(К)ОШ-И для учащихся с ОВЗ» представляет определенным образом выстроенную систему работы, направленную на привитие обучающемуся элементарных трудовых навыков, с учетом его психофизических особенностей.

*Шустова С.А., бакалавр,  
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент кафедры сурдопедагогики  
и инклюзивного образования Набокова Л.А.  
Московский педагогический государственный университет, г. Москва  
[sa\\_shustova@student.mpgu.edu](mailto:sa_shustova@student.mpgu.edu)*

## **ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ АССИСТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**Аннотация.** Данная работа посвящена использованию ассистивных технологий для развития социальных навыков у детей с ОВЗ. В ходе исследования было разработано и апробировано мультимедийное пособие. Оно представляет собой интерактивную

презентацию, включающую задания, направленные на выявление способности обучающихся решения конфликтных ситуаций. Разработка предназначена для определенного возраста и имеет соответствующий лексический и сюжетный компонент. На основе полученного опыта были сделаны выводы о целесообразности применения ассистивных средств и их роли в образовательном процессе.

**Ключевые слова:** ассистивные технологии, сурдопедагогика, социальные навыки

Ассистивные технологии в течение последних лет становятся неотъемлемой частью специального образования. Они позволяют разрабатывать эффективные инструменты для коррекционной работы, психолого-педагогического сопровождения и образовательного процесса в целом. Настоящее исследование посвящено изучению ассистивных устройств для развития социальных навыков у детей с нарушениями слуха.

Вопросами использования ассистивных технологий в специальной образовании и, в частности, в обучении детей с нарушениями слуха рассматривались в работах Набоковой Л.А. [5], Карпова А.А. [3] и др.

Ассистивные технологии - это устройства, программные и иные средства, призванные упростить (облегчить) процесс социальной адаптации лиц с различными нарушениями развития к условиям жизни, расширить возможности их социальной интеграции [5, с. 73]. Существует несколько классификаций ассистивных технологий, ниже будет приведено несколько основных. Ассистивные средства делятся согласно нозологическим группам лиц с ОВЗ, использующих эти устройства: технологии для лиц с сенсорными, когнитивными, двигательными нарушениями. Также следует выделить ассистивные устройства нового поколения, которые могут выступать средствами для альтернативной коммуникации. При создании ассистивных технологий необходимо придерживаться идеологии универсального дизайна – устройства/структуры предметов, обстановок, программ и услуг, призванного сделать их в максимально возможной степени пригодными к пользованию для всех людей без необходимости адаптации или специального дизайна, при этом универсальный дизайн также подразумевает и создание специализированных ассистивных устройств для конкретных групп инвалидов [3; с. 118]. В нашем случае поле научных интересов было ориентировано на изучение детей с нарушениями слуха.

В ходе исследования была предпринята попытка создания мультимедийного пособия для развития социальных навыков. Представленные в пособии задания были посвящены решению семейного конфликта. В качестве наглядного материала использовался фрагмент полнометражного мультфильма «Головоломка». Для повышения учебной мотивации и интенсивности образовательного процесса был выбран следующий метод анализа видеоматериала: метод «Шесть шляп мышления». Указанный метод был разработан Эдвардом де Боно [1; с. 42]. По задумке автора такая система мышления позволяет преодолеть беспорядочность мыслей и может использоваться для анализа бизнес-кейсов, кризисных ситуаций и др. Несмотря на то, что в классическом представлении этот метод должен использоваться в группе, при некоторых доработках он становится подходящим и для индивидуальной работы. В данной разработке «Шесть шляп мышления» позволяют всесторонне проанализировать конфликт и найти способ для его решения.

Социальные навыки - многогранное понятие, которое включает в себя принятие социальных ценностей, развитие личной идентичности, навыки межличностного общения,



регулирование своего поведения в соответствии с ожиданиями общества, планирование и принятие решений, а также развитие культурной компетенции [2; с. 25].

Выбор темы решения конфликтов объясняется особенностями подросткового возраста, когда конфликтные ситуации могут возникать чаще. Также анализ сурдопсихологической литературы позволяет говорить о следующих особенностях эмоционального интеллекта школьников с нарушениями слуха: ограниченность или отсутствие сведений об эмоциях, затруднения в использовании эмоционально-экспрессивных средств языка, трудности в вербализации различных эмоциональных состояний, в установлении причинно-следственных связей возникновения эмоций, низкий и недостаточный уровень сформированности навыков саморегуляции эмоциональных процессов и культурных эмоциональных проявлений [4; с. 138]. Данные особенности могут выступать одним из факторов возникновения конфликтов, а также требуют проведения целенаправленной педагогической работы.

Разработанное нами пособие представляет собой мультимедийную презентацию, включающую в себя: приветственный слайд, объяснение правил игры, видеофрагмент, 6 «шляп» – вопросов для обсуждения или заданий разного типа (вопросы с одним вариантом ответа, сравнительные таблицы, вопросы, где необходимо выбрать несколько ответов из множества предложенных), заключающий слайд. В ходе занятия учащемуся предлагается просмотреть мультфильм. По сюжету, девочка вместе с родителями в новый город, где сталкивается с проблемами адаптации в новой школе и перестройки отношений с родителями.

Рассмотрим структуру заданий для анализа видеоролика. Он состоит из шести «шляп»: шесть аспектов демонстрируемого конфликта. Шляпы делятся по цветам - белая, синяя, красная, желтая, черная и зеленая. Каждую «шляпу» олицетворяет персонаж из мультфильма Головоломка: Бинго-бонго, Печаль, Гнев, Радость, Страх и Брезгливость. Первый вопрос посвящен обстоятельствам конфликта, учащемуся задаются следующие вопросы: Кто участвует в конфликте? Почему Райли не нравится в новом городе? Что случилось в школе. Формат задания подразумевает открытое обсуждение. После установления причины и участников конфликта мы переходим к анализу потребностей персонажей, задействованных в данной ситуации. Для этого ребенку предлагается ответить на три закрытых вопроса и выбрать желания Райли (главная героиня мультфильма) и ее родителей. Далее следует анализ эмоционального фона конфликта. На слайде представлены различные эмоции и ученик должен выбрать нужные. Следующие две шляпы (желтая и черная) взаимосвязаны и представляют собой сравнительные таблицы положительных и отрицательных качеств. В данном задании отдельно рассматриваются чувства Райли и ее родителей, причем родители выступают неделимой единицей. Завершает работу зеленая шляпа, которая подводит итоги анализа и ставит акцент на поиске решения проблемы. Это задание представлено открытым вопросом и направлено на совместное обсуждение наблюдаемого конфликта.

В тестировании материала принимала участие слабослышащая обучающаяся 9 класса инклюзивной школы. Девочка имеет III степень потери слуха на лучше слышащем ухе. Вследствие имеющейся потери слуха в ходе занятия возникли трудности при восприятии видео без субтитров, данная проблема решается непосредственно на занятии путем совместного обсуждения просмотренных событий, т.е. преподаватель может объяснить

непонятные ребенку действия или ситуации при необходимости. Трудные для восприятия фразы предлагались в напечатанном виде на экране. Занятие длилось 48 минут. Несмотря на то, что для некоторых заданий требовалось дополнительное обсуждение (сравнительные таблицы качеств персонажа), учащийся справился со всеми заданиями и сохранял учебную мотивацию на протяжении всего урока.

Данный опыт показал, что ассистивные технологии актуальны для применения в подростковый возрастной период. Следует отметить, что для детей с нарушениями слуха необходимо применять видео с субтитрами. Также перспективным направлением является индивидуализация подобных разработок: подбор конфликтной ситуации в соответствии с индивидуальными особенностями и трудностями каждого ученика. Например, для детей старшего школьного возраста с нарушениями слуха трудности представляют: школьные конфликты (конфликт с учителем/другим учеником) взаимодействие с незнакомыми людьми, поведение в новой обстановке, взаимодействия в государственных органах (подача заявления, документов в университет или колледж и др.), ситуации в общественных местах и т.д. Целесообразно систематически проводить работу с обучающимися с нарушениями слуха для развития социальных навыков, определять тематику занятий в соответствии с их возрастными потребностями.

#### ***Библиографический список***

1. Бабакова Т.А. Технология педагогического сопровождения самостоятельной учебной деятельности студентов по освоению креативной техники «Шесть шляп мышления» (Э. де Боно) // Образовательные технологии. – 2020. – № 2. – С. 42–56.

2. Баранцева О.А., Ван Боао, Чжан Юнтао, Ху Гуаньчу Проблема структуры социальных навыков // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2020. №16. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-struktury-sotsialnyh-navykov> (дата обращения: 31.10.2021).

3. Карпов А.А. Ассистивные информационные технологии на основе аудиовизуальных речевых интерфейсов // Труды СПИИРАН. – 2013. Вып. 27. – С. 114–129.

4. Кульбицкая А.А. Особенности эмоционального интеллекта детей с нарушением слуха // Научные стремления. Молодежный сборник научных статей. – 2016. – №20. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-emotsionalnogo-intellekta-detey-s-narusheniem-sluha> (дата обращения: 18.05.2021).

5. Набокова Л.А. Зарубежные ассистивные технологии и компьютерные устройства нового поколения // Дефектология. – М., 2014. – №1. – С. 73-86.

*Электронное издание*

**ОТКРЫТЫЙ МИР: ОБЪЕДИНЯЕМ УСИЛИЯ**

Материалы V Всероссийской научно-практической конференции  
(19 ноября 2021 г., г. Пермь, Россия)

Редакционная коллегия:

**Ворошнина** Ольга Руховна

**Коломийченко** Людмила Владимировна

Материалы публикуются в авторской редакции

ИБ 50/21

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](mailto: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 8.0 и выше;  
CD-дисковод, клавиатура, мышь