

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

Открытый мир: объединяем усилия

Материалы VI Всероссийской
научно-практической конференции
(09–10 ноября 2022 г., г. Пермь, Россия)

Пермь
ПГГПУ
2022

УДК 376
ББК Ч 45
О 833

О 833 **Открытый мир : объединяем усилия : матер. VI Всерос. науч.-практич. конференции (09–10 ноября 2022 г., г. Пермь, Россия) / под ред. О.Р. Ворошниной ; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2022. – 5,0 Mb. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – Систем. требования: ПК, процессор Intel(R) Celeron(R) и выше, частота 2.80 ГГц; монитор Super VGA с разреш. 1280x1024, отображ. 256 и более цв.; 1024 Mb RAM; Windows XP и выше; Adobe Acrobat 8.0 и выше; CD-дисковод; клавиатура; мышь. – Загл. : с титул. экрана. – Текст (визуальный) : электронный.**

ISBN 978-5-907675-11-7

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

Ответственный редактор выпуска:

зав. кафедрой специальной педагогики и психологии *О.Р. Ворошниной*

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

ISBN 978-5-907675-11-7

© ФГБОУ ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет», 2022

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ, СОПРОВОЖДЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ (ВУЗОВСКАЯ НАУКА – ПРАКТИКЕ).....	14
Ворошнича О.Р., Гаврилова Е.В., Лестова Н.Л., Наумов А.А., Кувардина О.В. ИЗУЧЕНИЕ И ОЦЕНКА ПОТЕНЦИАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ – РЕСУРСНЫХ ЦЕНТРОВ, ОПОРНЫХ ПЛОЩАДОК – В ЧАСТИ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОКАЗАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ОРГАНИЗАЦИЯМ ПЕРМСКОГО КРАЯ В ФОРМАТЕ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.....	14
Беляева О.Л., Скакун Л.В., Черенёв Д.В. НАСТАВНИЧЕСТВО И ВОЛОНТЕРСТВО В РЕСУРСНОМ ЦЕНТРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.....	21
Богданова Т.Г. МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ОПРЕДЕЛЕНИИ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ КАК РЕСУРС СОЗДАНИЯ АДЕКВАТНЫХ УСЛОВИЙ ОБУЧЕНИЯ.....	24
Виноградова Е.А. ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.....	29
Кокорева О.И. ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ПРОЕКТАХ КАК АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ.....	33
Лестова Н.Л. ЭТАПЫ И СОДЕРЖАНИЕ КОМПЛЕКСНОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	36
Липина Т.А., Новикова М.И., Новикова Е.А., Губанова Л.С., Лобашева Е.С. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 9-11 КЛАССОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ, РЕАЛИЗУЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО И СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, ПОСРЕДСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРОБЫ «ДЕФЕКТОЛОГ»	39
Микляева Н.В. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ СИСТЕМЫ КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: ПРОБЛЕМЫ КООРДИНАЦИИ...	43
Ромусик М.Н. РАЗВИТИЕ МОТОРНОГО ПРАКСИСА В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С БЕЗРЕЧЕВЫМИ ДЕТЬМИ.....	47
Слюсарская Т.В. ОРГАНИЗАЦИЯ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ ПАРТНЕРСТВА УНИВЕРСИТЕТА И СПЕЦИАЛЬНОЙ БИБЛИОТЕКИ ДЛЯ СЛЕПЫХ: ОПЫТ ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ.....	50

Токарева Т.А.

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ВУЗА КАК ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ 54

РАЗДЕЛ 2. СТУДЕНЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ, СОПРОВОЖДЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ПОЛИМОДЕЛЬНОЙ СРЕДЫ..... 58

Андрале Самарина К.Б., Кудрина С.В.

ПРОБЛЕМА ВЫБОРА ТРУДОВОЙ ЗАНЯТОСТИ ЛИЦАМИ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И ТМНР..... 58

Андриянова М.Д., Зеленина Н.Ю.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПО КОРРЕКЦИИ ДЕЗАДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАС ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... 64

Ведерникова В.Д., Гончарова-Тверская О.Н.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ К ДИСГРАФИИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ..... 68

Воронова А.Н., Наумов А.А.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В КОМБИНИРОВАННОЙ ГРУППЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ..... 72

Демченко Т.К., Ворошнина О.Р.

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ВОПРОСАХ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА С ДЕТЬМИ С ОДНОВРЕМЕННЫМ НАРУШЕНИЕМ СЛУХА И ЗРЕНИЯ..... 74

Денисова А.С., Руленко А.Д., Беляева О.Л.

РАЗРАБОТКА ВИДЕОПРАКТИКУМА ПО РАЗВИТИЮ КВАЗИПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПАЛЬЦЕВЫХ КОНФИГУРАЦИЙ ДАКТИЛОЛОГИИ..... 78

Деревянных Л.В., Токаева Т.Э.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ЛЁГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ..... 81

Екимова Н.А., Ворошнина О.Р.

ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЫ..... 84

Жекова А.И., Гаврилова Е.В.

РАЗВИТИЕ И КОРРЕКЦИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ЗПР С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ НА ОСНОВЕ РАЗНЫХ ВИДОВ ДЕТСКОГО ТЕАТРА (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ)..... 89

Зайтова Э.А., Ворошнина О.Р.	
ИЗУЧЕНИЕ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (3-5 ЛЕТ) С ОВЗ.....	92
Зубкова М.О., Токаева Т.Э.	
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ ПСИХОМОТОРНОЙ ФУНКЦИИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ ПЛАВАНИЯ.....	95
Имайкина М.Р., Аристов Е.В.	
«ШКОЛА МОЛОДОГО ПЕДАГОГА» КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ.....	99
Калинина Л.А., Наумов А.А.	
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ТЬЮТОРА С РЕБЁНКОМ ТМНР СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	103
Каргашова Н.А., Герасимова О.И.	
ПРИМЕНЕНИЕ ИГР С МЯЧОМ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	107
Касимова Т.А., Герасимова О.И.	
СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	110
Китаева Е.В., Прозументик О.В.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ УПРАВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ РЕАГИРОВАНИЕМ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	114
Кокшарова И.В., Солодкая Н.В.	
ПРИМЕНЕНИЕ ИКТ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ ПРИ РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОВЗ.....	118
Копытина Е.В., Хохрякова Ю.М.	
ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	121
Красницкая Ю.Л., Шамбатова М.Э., Тенкачева Т.Р.	
РОЛЬ ЛОГОПЕДА В СЛУЖБЕ РАННЕЙ ПОМОЩИ.....	126
Лаврентьева Е.Ю., Лестова Н.Л.	
РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 5 КЛАССА.....	130
Лебедева А.А., Самкова В.А.	
ОТНОШЕНИЕ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И РОДИТЕЛЬСКОЙ СРЕДЕ.....	134
Левченко Е.С., Ромусик М.Н.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОТЕХНИЧЕСКИХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	137

Лябова Т.С., Агаева И.Б.

ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ..... 140

Мазейна М.С., Герасимова О.И.

МНЕМОДОРОЖКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ..... 144

Мерзликина А.А., Назаркина Ю.В., Никандрова Т.С.

ФОРМИРОВАНИЕ И ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ К УЧЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ С ПОМОЩЬЮ ИГРОФИКАЦИИ..... 148

Нохрина Н.Н., Герасимова О.И.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ «ДАРОВ ФРЁБЕЛЯ»..... 152

Петроченко Д.А., Зеленина Н.Ю.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАС В ГРУППЕ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ..... 155

Сагитова Р.А., Токаева Т.Э.

ИГРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИТУАЦИИ НА УРОКАХ ХИМИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ С ЗПР..... 158

Селиверстова Н.Г., Наумов А.А.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ И РАЗРАБОТКА ОРГАНИЗАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ДОУ, ВКЛЮЧАЮЩЕГО ГРУППУ КОМБИНИРОВАННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ДЦП..... 161

Скворцова М.А.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФИЛАКТИКЕ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... 164

Сорокина Л.В., Селиверстова М.В.

ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ВОВЛЕЧЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ ВО ВНЕУРОЧНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ..... 167

Сторчаенко М.В., Ворошнина О.Р.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ..... 170

Терехина Г.Н., Ворошнина О.Р.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ И КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ..... 176

Тушева Е.С., Акимова Е.С.

ВОВЛЕЧЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В ДОСУГОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ..... 180

Черных А.А., Беляева О.Л.

ВЫЯВЛЕНИЕ ИНТЕРЕСА У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА К ОСВОЕНИЮ РУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА И ДАКТИЛОЛОГИИ ДЛЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ВОЛОНТЁРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.. 184

Чухрова Е.В., Прозументик О.В.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ИМАГОТЕРАПИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 188

Шустова С.А., Набокова Л.А.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АССИСТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА..... 192

Щетинина Е.А., Побединская Б.Н.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДВИЖНЫХ ИГР В КОМПЛЕКСНОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.... 195

Юсупкулова Э.В., Наумов А.А.

СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР СО СВЕРСТНИКАМИ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ..... 198

РАЗДЕЛ 3. ДОСТИЖЕНИЯ И ОПЫТ ПЕДАГОГОВ-ПРАКТИКОВ В ВОПРОСАХ ОБРАЗОВАНИЯ, СОПРОВОЖДЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК РЕСУРС СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ..... 201

Агеева С.В.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С СЕМЬЕЙ ОСОБОГО РЕБЕНКА..... 201

Аликина Н.В.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРИЕМЫ И ТЕХНИКИ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ДИСГРАФИИ И ДИСЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ..... 204

Андрусyak Я.В., Сахиуллина Е.П., Маджара М.В.

СИСТЕМА АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ (РАБОТА С РЕКС АЛЬБОМАМИ С ДЕТЬМИ С РАС) 207

Андырева Н.Е., Колеганова О.В.

ТРЕБОВАНИЯ К СОВРЕМЕННОМУ УРОКУ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)..... 210

Ахметшина Е.В.

СИСТЕМА РАБОТЫ ПСИХОЛОГА ПО ПРАВОВОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ КАК АКТУАЛЬНАЯ ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОВЗ..... 213

Барагузина Л.В.

ПРИМЕНЕНИЕ QR-КОДА НА УРОКАХ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И С ТМНР..... 218

Березина О.А.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В КОРРЕКЦИИ И РАЗВИТИИ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ У ДЕТЕЙ С ЗПР.....	221
Береснева Е.А.	
ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ МЕЖВЕДОМСТВЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАНИИ, СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ЛИЦ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ.....	224
Береснева Н.А.	
РОЛЬ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТМНР.....	228
Богданова И.В.	
ПОИСК НОВЫХ ПОДХОДОВ К КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ДОУ С ДЕТЬМИ С ОВЗ И ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ.....	231
Бокова Е.Ю., Улитина И.В.	
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И ТИФЛОПЕДАГОГА ПРИ ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ К СОСТАВЛЕНИЮ РАССКАЗА ПО СЕРИИ СЮЖЕТНЫХ КАРТИН.....	235
Бушуева Г.Д.	
ФОРМЫ ОКАЗАНИЯ РАННЕЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ИХ СЕМЬЯМ.....	240
Василюк Т.С.	
РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В РАМКАХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ.....	242
Величкина И.И.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ	245
Верезуб Е.Н.	
РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НОДА НА ЗАНЯТИЯХ КСК «ВОЛШЕБНЫЕ ПЛАТОЧКИ»	248
Глотова Н.Г.	
К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ПРОБЛЕМЫ ВЫЯВЛЕНИЯ СОСТОЯНИЯ НАВЫКОВ КОММУНИКАЦИИ НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	251
Гостева М.А., Будрина М.Г.	
ПРОГРАММА НАСТАВНИЧЕСТВА «ВЕСТИ ЗА СОБОЙ» ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	256
Гостева М.А., Долженицына Н.А.	
ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ «ПРИБЛИЖЕНИЕ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ К НАРОДНЫМ ТРАДИЦИЯМ»	261
Гудкова В.А.	
ИНТЕГРАЦИЯ КРУЖКА «КУКОЛЬНЫЙ ТЕАТР» И ШКОЛЬНОГО ПРЕДМЕТА «РЕЧЕВАЯ ПРАКТИКА» В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ.....	263

Гуляева А.В., Суворова А.А., Щеколдина С.В.

МОДЕЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО СОЗДАНИЮ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ПРОДУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА И РЕБЕНКА С РАС В УСЛОВИЯХ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ ГРУППЫ ДЕТСКОГО САДА..... 265

Гурьянова Т.В.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ИСТОРИКО - КРАЕВЕДЧЕСКИХ ЗНАНИЙ О РОДНОМ ГОРОДЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ..... 268

Демидова Н.Б.

WEB-КВЕСТ В ОБРАЗОВАНИИ ЛИЦ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ..... 271

Долматова Н.С.

БИОЭНЕРГОПЛАСТИКА КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА СО ШКОЛЬНИКАМИ ОВЗ..... 273

Дресвянкина И.В.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИГР С ПЕСКОМ В ДОМАШНИХ УСЛОВИЯХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ С ЦЕЛЬЮ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧИ... 277

Дударева Л.В., Чернышева И.Н.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОВЗ..... 281

Еговцева И.В.

ФОРМИРОВАНИЕ ТРУДОВЫХ НАВЫКОВ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ЧЕРЕЗ ОБУЧЕНИЕ ВЫШИВАНИЮ..... 285

Егорова Т.М.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ WEB-КВЕСТ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ..... 288

Закиров В.Р., Закиров Р.М.

РАЗВИТИЕ С ДЕТЬМИ ОВЗ В ГРУППАХ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДОУ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ФИЗИЧЕСКОЕ..... 290

Иванова В.В.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 291

Иванова И.Я., Овчинникова А.А.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ)..... 294

Калдани О.А., Базанова Н.А.

МОДЕЛЬ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО СРЕДЫ ПО МУЗЫКАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ..... 299

Каргаполова Т.Г.	
ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЧЕРЕЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОЛОНТЁРСКОГО ОТРЯДА.....	305
Каримова Ю.Б.	
ЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ ФИТНЕС КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВИЛЬНОГО ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ.....	308
Качалина Г.С.	
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА ПЕДАГОГОВ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ОВЗ.....	309
Кирьянова М.Ю.	
ОРГАНИЗАЦИЯ ДИАГНОСТИКО-КОНСУЛЬТАЦИОННОГО ПУНКТА «РАССВЕТ» ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ (ЗАКОННЫХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ) ДЕТЕЙ С РАС	312
Кобелева А.Г., Кряжевских Е.Г	
РЕСУРС ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	319
Козлова О.С., Красносельских Е.В.	
ПРАКТИКА КОУЧИНГА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	321
Копалина И.С.	
Я НЕ ТАКОЙ КАК ВСЕ.....	326
Корнейчук А.В.	
ИЗУЧЕНИЕ И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕННОГО ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ У РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ С ПОМОЩЬЮ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ	330
Корогаева О. В., Милогорова Н. В., Мелехина И.Н.	
КРАЕВЕДЕНИЕ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	334
Корякина С.А., Палехова О.В.	
ИГРОВОЙ ЧАС КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	338
Краль Ю.В., Токаева Т.Э.	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ, ИМЕЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА АКТУАЛИЗАЦИЮ КОРРЕКЦИОННЫХ РЕСУРСОВ СЕМЬИ.....	342
Кузнецова И.В.	
ХРАНИТЕ КАК ЗЕНИЦУ ОКА. ПОЛЕЗНЫЕ СОВЕТЫ «КАК СОХРАНИТЬ ЗДОРОВЬЕ ГЛАЗ».....	346
Кулакова Т.В.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ ПЕРМСКОГО КРАЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ.....	352
Кулдавлетова А.Г.	
РОЛЬ СИСТЕМЫ «ЙОГА» В КОГНИТИВНОМ И ФИЗИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ, А ТАКЖЕ ДЕТЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ НА ДЛИТЕЛЬНОМ ЛЕЧЕНИИ.....	354

Куликова Н.А.	
ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	358
Кушель Н.В., Саишева С.Н.	
ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ ПРОЕКТА «КАЛЕНДАРЬ ИНТЕРЕСНЫХ ДАТ И СОБЫТИЙ».....	361
Леонидова Ю.В.	
ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПО РАЗВИТИЮ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.....	367
Лучко И.А., Андреева М.Ю.	
СИСТЕМА ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ С ОВЗ НА ПРИМЕРЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА ДЛЯ ИНВАЛИДОВ И ДЕТЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ.....	369
Максимова У.С.	
ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	371
Матаева А.А., Киселёва И.А.	
SNAG-ГОЛЬФ – НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	376
Мишина А.А.	
ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЧЕЛОВЕКЕ И ОКРУЖАЮЩЕМ ЕГО СОЦИАЛЬНОМ И ПРЕДМЕТНОМ МИРЕ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ ПРИ ПОМОЩИ МЕТОДИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ «РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ ПО ОСМ».....	379
Мухачева Н.А.	
ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ С ОВЗ: АЛГОРИТМ КОНСУЛЬТАТИВНОЙ ПОМОЩИ РОДИТЕЛЯМ.....	382
Мухина А.В., Целищева И.А.	
ТЕАТР «СОТА». ШКОЛЬНЫЙ ТЕАТР КАК СПОСОБ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ. РАБОТА В ИНКЛЮЗИВНЫХ ГРУППАХ.....	385
Немчанин А.Н.	
ПРИМЕНЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ СТОЛЯРНОГО ДЕЛА.....	388
Немчанина Е.С.	
ВИРТУАЛЬНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК РЕСУРС РАСШИРЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА РЕБЁНКА С ТМНР.....	391
Новикова О.С.	
ШКОЛА РОДИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА КАК ФОРМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ	393

Норсеева Н.А., Краснов С.В.	
ВОВЛЕЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В МЕРОПРИЯТИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТА «СЕМЬЯ И ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ»	398
Остапчук О.В.	
ЗАНЯТИЯ МУЛЬТИПЛИКАЦИЕЙ В РАМКАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ НА ДЛИТЕЛЬНОМ ЛЕЧЕНИИ.....	399
Пахмутова А.С., Сыщикова А.В.	
ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ИГРОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ.....	401
Перминова М.Р.	
РАЗВИТИЕ И КОРРЕКЦИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ ИЗОТЕРАПИИ.....	405
Пилепенко О.Н.	
СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ ЧЕРЕЗ ВНЕУРОЧНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ.....	408
Порядина А.И., Сычева Н.В.	
ИГРЫ С ПРАВИЛАМИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ И КОНТРОЛЯ»...	411
Рейбант Е.Д., Пермязова Н.К.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ «ЛОГОДОМ» ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ	417
Решетова Л.М.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ СКОРОЧТЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ТУО И ТМНР.....	421
Сафронова Е.Ю.	
ПРОЕКТ РАЗВИТИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ «ВЕЛИКОЛЕПНАЯ 7-КА» КАК ОДНА ИЗ ФОРМ РОДИТЕЛЬСКОГО КЛУБА ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОВЗ...	424
Сергеенко Е.Г.	
КОМПЛЕКСНАЯ АБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ (ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ) НА ОСНОВЕ АВТОРИЗИРОВАННОЙ ПРОГРАММЫ «ИГРАЯ С МАМОЙ, УЧИМ МАЛЫШЕЙ ПЛАВАТЬ» ДЛЯ ДЕТЕЙ С 4 МЕСЯЦЕВ ДО 1,5 ЛЕТ.....	428
Синицына С.В., Белова С.Н.	
ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ В ПРАКТИКЕ ШКОЛЬНОГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	430
Соловьева Т.Н.	
МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	435
Старкова Т.А.	
ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ «РАСПИРЯЯ ГРАНИЦЫ» ОТДЕЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ОДИН ИЗ ИНСТРУМЕНТОВ МЕЖСЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ГОРОДА ПЕРМИ.....	437

Тазеева Ж.Г., Моторина Н.А.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОВЕРХЕД-ПРОЕКТОРА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	442
Фуртаева О.М, Чалова А.В.	
ИНТЕРАКТИВНАЯ ИГРА КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЯМИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	445
Хлыстова О.В.,	
ДИСГРАФИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ПРИЧИНЫ, ДИСГРАФИЧЕСКИЕ ОШИБКИ И ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ РАБОТЫ.....	449
Хомякова Т.В.	
ДВИГАТЕЛЬНО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ЗПР КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ РЕСУРС РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ»...	453
Хребтова О.Е.	
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В ГОУ РК «РЦО».....	456
Худайбердиева Н.М.	
ОБУЧЕНИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	460
Чикилева Е.С.	
ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ В РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	462
Краснова С.Л., Шадрин Н.Н.	
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И СЕМЬИ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ.....	465
Шаровьева Е.Н.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИАЛОГОВЫХ ФОРМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) («МЕТОД КРУГА»).....	467
Шестакова О.А.	
АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	470
Шишкина М.В., Якимова О.В.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ РИТМОТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	474
Яковлева Т.М.	
РОЛЬ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКОЙ СКАЗКИ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ.....	477
РЕЗОЛЮЦИЯ. VI ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ОТКРЫТЫЙ МИР: ОБЪЕДИНЯЕМ УСИЛИЯ».....	480

РАЗДЕЛ 1.

СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ, СОПРОВОЖДЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ (ВУЗОВСКАЯ НАУКА – ПРАКТИКЕ)

Ворошнина О.Р.,

канд. пс. наук, доцент, заведующий кафедрой специальной педагогики и психологии

voroshnina@pspu.ru

Гаврилова Е.В.,

канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии

gavrilova_ev@pspu.ru

Лестова Н.Л.,

канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии lestova@pspu.ru

Наумов А.А.,

канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии naumov_alan@bk.ru

Кувардина О.В.,

заведующий учебно-методическим кабинетом факультета педагогики и психологии детства

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

kuardina@pspu.ru

ИЗУЧЕНИЕ И ОЦЕНКА ПОТЕНЦИАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ – РЕСУРСНЫХ ЦЕНТРОВ, ОПОРНЫХ ПЛОЩАДОК – В ЧАСТИ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОКАЗАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ОРГАНИЗАЦИЯМ ПЕРМСКОГО КРАЯ В ФОРМАТЕ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация. Одной из мер региональной поддержки образовательных инициатив в направлении подготовки педагогических кадров к реализации инноваций, в том числе инклюзивного образования, в Пермском крае стало создание сети ресурсных центров – опорных площадок для оказания помощи образовательным организациям города и края в вопросах обеспечения психолого-педагогического сопровождения и коррекционной работы с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью. В статье раскрываются вопросы изучения и оценки потенциала образовательных организаций – ресурсных центров, опорных площадок – в вопросах использования ресурсов для работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, в формате сетевого взаимодействия с образовательными организациями Пермского края.

Ключевые слова: ресурсные центры, сопровождение, мониторинг, ресурсы, модели, дети с особыми образовательными потребностями, дети, нуждающиеся в длительном лечении.

Образовательные организации живут в условиях модернизации, которая, по сути, является основанием внедрения инноваций. Инклюзия – одно из активно реализующихся инновационных направлений политики в сфере образовании. Построение современной модели успешной социализации обучающегося с особыми образовательными потребностями базируется на современной философии инклюзивного образования, где приоритетом является преодоление социальных барьеров, предоставление права всем без исключения обучающимся с ограниченными возможностями (далее – ОВЗ) и инвалидностью на равных реализовывать образовательные потребности в условиях общеобразовательной школы. В данной ситуации общеобразовательные организации сталкиваются с трудностями встраивания в существующую модель организации образования, составляющих системы специального образования, необходимых для эффективной социализации обучающихся с ОВЗ.

Одной из мер региональной поддержки образовательных инициатив в направлении подготовки педагогических кадров к реализации инноваций, в том числе инклюзивного образования, в Пермском крае стало создание сети ресурсных центров (далее – РЦ) и опорных площадок (далее – ОП) (школ) для оказания помощи образовательным организациям города и края в вопросах обеспечения психолого-педагогического сопровождения и коррекционной работы с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью. Основным назначением таких РЦ / ОП является осуществление консультационной, информационной, методической и просветительской деятельности по сопровождению образовательных организаций Пермского края по вопросам инклюзивного образования, психолого-педагогического сопровождения и коррекционной работы с обучающимися с ОВЗ, в том числе нуждающимися в длительном лечении.

Поиск ответа на вопрос о степени готовности РЦ / ОП (школ) г. Пермь и Пермского края к осуществлению консультационной, информационной, методической и просветительской деятельности по сопровождению образовательных организаций Пермского края по вопросам инклюзивного образования, психолого-педагогического сопровождения и коррекционной работы с обучающимися с ОВЗ, в том числе нуждающимися в длительном лечении, привел к необходимости организации и проведения исследования в этой области. Сотрудниками кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» был разработан и проведен мониторинг ресурсов образовательных организаций – РЦ / ОП (школ) для обеспечения психолого-педагогического сопровождения и коррекционной работы с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью. В мониторинге приняли участие коллективы 21 образовательных организаций Пермского края и г. Перми. Мониторинг проводился в период с января по апрель 2022 года.

В качестве механизма организации и проведения мониторинга деятельности РЦ / ОП (школ) были определены согласованные компоненты: миссия, цель, задачи, содержательные направления и процедуры мониторинга. Цели мониторинга связаны с оценкой и экспертизой разноплановых ресурсов и моделей ресурсного обеспечения образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в том числе находящихся на длительном лечении, с обоснованием решений и рекомендаций относительно эффективного использования имеющихся ресурсов в образовательных организациях Пермского края, перехода деятельности ОП в статус РЦ или опорных образовательных центров, обеспечивающих работу с детьми, имеющими нарушения в развитии, в том числе находящимися на

длительном лечении. Задачи мониторинга обозначены относительно кадровых, методических, дидактических, информационных, материально-технических ресурсов школ, являющихся РЦ и ОП, относительно условий для осуществления занятий с обучающимися с ОВЗ инклюзивных школ в учебных кабинетах и помещениях РЦ и ОП с использованием оборудования в рамках реализации федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование», реализующегося в Пермском крае, относительно экспертизы и отбора моделей и практик ресурсного обеспечения образования обучающихся с ОВЗ, в том числе находящихся на длительном лечении, для оказания методической и информационной помощи инклюзивным школам и отдельным образовательным организациям для обучающихся с ОВЗ Пермского края, относительно рекомендаций по переходу деятельности ОП в статус РЦ или опорных образовательных центров, обеспечивающих работу с детьми, имеющими нарушения развития, в том числе находящимися на длительном лечении. Задачи мониторинга были сформулированы следующим образом:

- определить наличие и качественный состав кадровых, методических, дидактических, информационных, материально-технических ресурсов РЦ и ОП для обеспечения психолого-педагогического сопровождения и коррекционной работы с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью, обучающимися, нуждающимися в длительном лечении;
- определить наличие условий для осуществления занятий с обучающимися с ОВЗ инклюзивных школ в учебных кабинетах и помещениях РЦ и ОП с использованием оборудования в рамках реализации федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование», реализующегося в Пермском крае;
- определить наличие и качественный состав ресурсов РЦ и ОП для организации качественного доступного общего и дополнительного образования обучающихся с ОВЗ территориально близких инклюзивных школ;
- оценить потенциал использования ресурсов в формате сетевого взаимодействия с образовательными организациями Пермского края.

В мониторинге представлены три направления: мониторинг деятельности РЦ и ОП для обеспечения психолого-педагогического сопровождения и коррекционной работы с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью; мониторинг деятельности РЦ и ОП (школ) для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья по реализации образовательной программы предметной области «Технология» для разных категорий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с требованиями ФГОС ОВЗ и ФГОС УО; мониторинг деятельности и ресурсов образовательных организаций – РЦ и ОП (школ) для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе находящимися на длительном лечении.

Выбор и соотношение процедур мониторинга были обусловлены концептуальными, целевыми и содержательными основаниями деятельности в рамках мероприятий по сопровождению деятельности РЦ и ОП (школ). В качестве процедур мониторинга были определены: самообследование, проводимое путем заполнения формы для мониторинга, представленной в Google-формате по содержательным направлениям мониторинга; презентация и публичная защита модели(ей) и практик ресурсного обеспечения школ (РЦ /ОП) для реализации одного или нескольких содержательных направлений для оказания методической и информационной помощи образовательным организациям Пермского края

по вопросам образования обучающихся с ОВЗ, в том числе нуждающихся в длительном лечении; экспертиза моделей ресурсного обеспечения и деятельности РЦ и ОП для оказания методической и других видов помощи образовательным организациям Пермского края разных типов, реализующим адаптированные образовательные программы разных уровней общего образования, работающим с обучающимися с ОВЗ, в том числе нуждающимися в длительном лечении; отбор и размещение лучших моделей и практик ресурсного обеспечения содержательных направлений для оказания методической и информационной помощи образовательным организациям Пермского края по вопросам образования обучающихся с ОВЗ, в том числе нуждающихся в длительном лечении. Научные руководители, менеджер проекта познакомили образовательные организации - участников мониторинга с миссией, целью, задачами, содержательными направлениями, процедурами, этапами и сроками реализации мониторинга, осуществляли консультирование по всем вопросам мониторинга.

Самообследование как процедура мониторинга предусматривала предоставление школами информации в Google-форме посредством ответов на предложенные вопросы. В качестве ведущих параметров анализа был представлен анализ ресурсов: кадровых, включая наличие междисциплинарных команд и социальных партнеров, методических, дидактических, информационных, материально-технических. Наличие (отсутствие) соответствующих ресурсов, а также готовность (отсутствие готовности) школ к осуществлению поддержки и сопровождения педагогов Пермского края, работающих с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью, в том числе нуждающимися в длительном лечении, в образовательных организациях разных типов стало критериями анализа данных в рамках мониторинга. Проведенная процедура позволила не только структурировать обозначенные ресурсы, но и определить степень готовности каждой школы к включению в информационную, методическую и консультативную поддержку педагогов школ Пермского края, работающих с обучающимися с ОВЗ, в том числе нуждающимися в длительном лечении.

Презентация и публичная защита модели(ей) и практик ресурсного обеспечения школ, как следующая процедура мониторинга, проводилась в рамках практических семинаров, организованных для педагогов РЦ / ОП и педагогов школ Пермского края, работающих с обучающимися с ОВЗ, в том числе нуждающимися в длительном лечении, как в отдельных образовательных организациях, так и в условиях инклюзивных школ. Данный этап мониторинга также активно сопровождался научными руководителями и менеджером проекта. Научные руководители обсуждали имеющиеся (подготовленные в рамках реализации мероприятий по научно-методическому и педагогическому сопровождению) модели, вносили коррективы, помогали подготовить выступления педагогов и команд школ – РЦ и ОП. Целесообразность и актуальность обозначенной процедуры связана с необходимостью широкого освещения деятельности РЦ и ОП (школ) для оказания информационной и методической поддержки педагогам школ Пермского края. Одной из важных характеристик данной процедуры мониторинга явилась максимальная активность всех участников семинаров: в рамках защиты моделей участники задавали вопросы по содержанию выступлений, комментировали выступления в чатах семинаров.

Не менее значимой процедурой мониторинга стала экспертиза моделей ресурсного обеспечения и деятельности РЦ и ОП для оказания методической и других видов помощи образовательным организациям Пермского края разных типов, реализующим

адаптированные образовательные программы разных уровней общего образования, работающим с обучающимися с ОВЗ, в том числе нуждающимися в длительном лечении, которая проводилась непосредственно в рамках практических семинаров путем заполнения Google-форм. Педагоги оценивали представленные модели на основании таких критериев, как актуальность, значимость, инновационность, приоритетность. Каждая позиция оценивалась в баллах. Результаты оценивания моделей ресурсного обеспечения по содержательным направлениям мониторинга обрабатывались количественно на основе анализа диаграмм, далее заносились в соответствующие таблицы, что позволяло выстроить рейтинг представленных моделей.

Итоговая процедура мониторинга представляла собой отбор и размещение лучших моделей и практик ресурсного обеспечения содержательных направлений для оказания методической и информационной помощи образовательным организациям Пермского края по вопросам образования обучающихся с ОВЗ, в том числе нуждающихся в длительном лечении. Отбор лучших моделей и практик осуществлялся на основе данных экспертизы и результатов анализа материалов научными руководителями. В рамках данной процедуры учитывались результаты всех предыдущих процедур мониторинга деятельности ресурсных центров и опорных площадок. Лучшие модели и практики были размещены на открытых информационных ресурсах: сайте сетевого сообщества педагогов Пермского края (<http://educomm.iro.perm.ru>), открытом информационном ресурсе ПГГПУ «Сопровождение введения ФГОС ОВЗ и ФГОС УО в Пермском крае» (<http://fppkdo.ru/course/view.php?id=321>)

Общие выводы по результатам мониторинга заключаются в том, что в школах – РЦ и ОП – обучаются все нозологические категории обучающихся с ОВЗ, в том числе обучающиеся, нуждающиеся в длительном лечении, что позволяет оказывать методическую и информационную поддержку школам Пермского края, работающим с разными категориями обучающихся с ОВЗ, включая длительно болеющих школьников; во всех образовательных организациях – РЦ и ОП – имеется необходимая локальная нормативная база (исключение составил такой документ, как «Штатное расписание, учитывающее деятельность ОП»); у каждой организации имеется страница, отражающая деятельность школы в соответствующем статусе, имеется ссылка на сетевое сообщество ресурсных центров и опорных площадок. Часть школ разместила информационные и методические ресурсы для педагогов школ Пермского края.

Анализ результатов мониторинга позволил сформулировать выводы и по каждому исследуемому направлению. Результаты мониторинга деятельности РЦ и ОП для обеспечения психолого-педагогического сопровождения и коррекционной работы с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью показали, что образовательные организации обладают достаточным кадровым потенциалом для оказания помощи коллективам инклюзивных школ, отдельных образовательных организаций для обучающихся с ОВЗ. Практически во всех школах – РЦ и ОП – функционируют междисциплинарные команды. Традиционно самой распространенной формой деятельности является психолого-педагогический консилиум. Более 80% отдельных образовательных организаций для обучающихся с ОВЗ готовы консультировать образовательные организации Пермского края, реализующие адаптированные образовательные программы (работающие с детьми с ОВЗ и инвалидностью, в том числе нуждающимися в длительном лечении). Готовы проконсультировать педагогические коллективы школ Пермского края по вопросам

деятельности консилиума также 80% образовательных организаций, причем в качестве наиболее популярной формы диссеминации опыта педагоги выделяют семинар. Школы чаще выражают желание представить опыт работы в части организации психолого-педагогического сопровождения и коррекционной работы с детьми с ОВЗ, в том числе нуждающимися в длительном лечении, по отдельным узким методическим направлениям и темам. Анализ методических ресурсов для реализации психолого-педагогического сопровождения и коррекционной работы с обучающимися с ОВЗ, в том числе нуждающимися в длительном лечении, продемонстрировал достаточно серьезную и глубокую работу всех школ, прошедших мониторинг по данному направлению, наличие значительного числа разноплановых материалов, включая методические разработки. Образовательные организации обладают достаточным потенциалом дидактических ресурсов для организации психолого-педагогического сопровождения и коррекционной работы с обучающимися с ОВЗ, в том числе нуждающимися в длительном лечении. Ряд отдельных образовательных организаций для обучающихся с ОВЗ выражают готовность предоставить разработанные дидактические материалы или провести консультации (или иные формы трансляции опыта) по работе с ними. Уже в настоящий момент готовы оказать методическую помощь, консультирование и поддержку педагогам Пермского края в вопросах использования и адаптации современных информационных ресурсов для обеспечения психолого-педагогического сопровождения и коррекционной работы с обучающимися с ОВЗ, в том числе нуждающимися в длительном лечении, около 50% образовательных организаций. Остальные организации указали в качестве причины неготовности к консультированию и поддержке недостаточный опыт работы, что в свою очередь, позволяет сделать вывод о необходимости включения обозначенной темы в методическую поддержку педагогов самих РЦ и ОП.

Результаты мониторинга деятельности РЦ / ОП (школ) для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья по реализации образовательной программы предметной области «Технология» для разных категорий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с требованиями ФГОС ОВЗ и ФГОС УО показали, что наиболее востребованными профилями в школах для детей с ОВЗ нашего региона являются такие профили как: «Швейное дело», «Столярное дело». Анализ кадрового состава педагогов РЦ и ОП (школ) показал наличие значительного потенциала в плане сопровождения и поддержки педагогов Пермского края для реализации образовательной программы предметной области «Технология» для разных категорий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с требованиями ФГОС ОВЗ и ФГОС УО в РЦ и ОП (школах). Образовательные организации обладают достаточным потенциалом дидактических ресурсов для организации освоения образовательной области «Технология» в соответствии с требованиями ФГОС ОВЗ, ФГОС УО, при этом ряд образовательных организаций для обучающихся с ОВЗ выражают готовность предоставить разработанные дидактические материалы или провести консультации или иные формы трансляции опыта по работе с обозначенными дидактическими ресурсами. Вопросы обновления материально-технической базы с требуемым оборудованием, как актуальные на

сегодняшний день, были обозначены 80 % образовательных организаций, принимавших участие в мониторинге.

Результаты мониторинга деятельности и ресурсов образовательных организаций - РЦ и ОП (школ) для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе находящимися на длительном лечении показали, что школы реализуют 3 различные модели обучения детей, нуждающихся в длительном лечении. Школы – участники мониторинга - в целом обеспечены кадровыми ресурсами для организации работы с длительно болеющими детьми, но отмечают потребность в специально организованном обучении (повышении квалификации) педагогических работников по вопросам обучения, воспитания и сопровождения детей, находящихся на длительном лечении, в проработке вопросов разработки и оформления дидактических материалов. Две школы выразили готовность оказать методическую поддержку по использованию оборудования другим школам в формате мастер классов, вебинаров, консультаций, стажировок и др. Таким образом, анализ результатов мониторинга позволил обозначить по данному направлению актуальные темы, требующие включения в методическую поддержку педагогов ресурсных центров и опорных площадок.

На основе анализа результатов проведенного мониторинга ресурсов школ – РЦ и ОП, включавшего прохождение всех четырех процедур, выстроен рейтинг моделей ресурсного обеспечения, даны рекомендации к переводу в статус РЦ / опорных образовательных центров нескольких образовательных организаций для обучающихся с ОВЗ. В результате проведенного мониторинга ресурсов и моделей ресурсного обеспечения содержательных направлений деятельности ресурсных центров и опорных площадок (школ) для размещения на открытых информационных ресурсах ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» и ГАУ ДПО «Институт развития образования Пермского края» были отобраны и размещены некоторые модели ресурсного обеспечения по содержательным направлениям деятельности по научно-методическому и педагогическому сопровождению деятельности ресурсных центров и опорных площадок (школ), с которыми может познакомиться педагогическая общественность не только г.Пермь и Пермского края, но и других регионов. Деятельность РЦ и ОП (школ) была представлена в рамках практических семинаров и стажировочной площадки для педагогов школ Пермского края, работающих с обучающимися с ОВЗ, в том числе нуждающимися в длительном лечении; видеозаписи семинаров и стажировочной площадки, непосредственно сами материалы, вызвавшие наибольший интерес, размещены на открытых информационных ресурсах ПГГПУ и ИРО Пермского края. Анализ результатов мониторинга наряду с фактом высокой востребованности деятельности РЦ и ОП (школ) в контуре оказания методической и информационной поддержки школ, работающих с детьми с ОВЗ, в том числе нуждающимися в длительном лечении, определяет в качестве актуальных задач продолжение работы в части научно-методического и педагогического сопровождения и поддержки функционирования РЦ и их сетевых сообществ, а также создание условий и организацию диссеминации опыта педагогических коллективов и отдельных педагогов РЦ и ОП (школ) в рамках различных методических, научно-практических мероприятий Пермского края и Российской Федерации.

Беляева О.Л.,
к. пед. н., доцент кафедры коррекционной педагогики Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, oliyass@mail.ru
Скакун Л.В.,
директор МБУ ЦППМиСП №5 «Сознание», г. Красноярск, skakun06@list.ru
Черенёв Д.В.,
Директор МБУ ЦППМиСП №2 г. Красноярск, cherenev-dv@mail.ru

НАСТАВНИЧЕСТВО И ВОЛОНТЁРСТВО В РЕСУРСНОМ ЦЕНТРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. В статье представлен опыт педагогической деятельности ресурсного центра по выполнению проекта оказания помощи людям с комплексными нарушениями развития, слепоглухотой. Описаны мероприятия, в рамках которых научно – внедренческими площадками педагогического университета ведется научно – практическая деятельность педагогами, студентами и волонтерами при поддержке наставников.

Ключевые слова: волонтеры, наставники, ресурсный центр, дети с множественными нарушениями развития, проект.

В 2018 году в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева начал функционирование ресурсный центр поддержки людей с комплексными нарушениями развития, слепоглухотой. Деятельность центра активно развивалась благодаря сотрудничеству с благотворительным фондом «Фонд поддержки слепоглухих «Со-единение».

Изначально центр имел цель: оказание помощи людям с множественными нарушениями развития. Для достижения данной цели команда ресурсного центра поставила перед собой и решала следующие задачи:

- обучение специалистов различных образовательных организаций и учреждений методикам коррекционной работы с детьми и взрослыми со слепоглухотой, комплексными нарушениями в развитии;
- распространение полученных знаний и умений среди педагогического сообщества в городе Красноярске и Красноярском крае;
- оказание консультативной помощи родителям детей с множественными нарушениями развития;
- проведение коррекционной работы с детьми с ТМНР, одновременным нарушением слуха и зрения;
- поддержка взрослых с комплексными нарушениями здоровья, слепоглухотой.

Мероприятия в рамках перечисленных задач проводили члены научно-внедренческих площадок педагогического университета.

1. Преподаватели кафедры коррекционной педагогики.
2. Специалисты и педагоги МБДОУ №194 комбинированного вида г. Красноярск, МБУ «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи №5 «Сознание», МБУ «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи

№2 г. Красноярска, КГБУ СО «Комплексный центр социального обслуживания населения «Кировский».

3. Студенты и волонтеры Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.

Основные мероприятия ресурсного центра за период с 2018 по 2022 годы.

1. Всероссийская конференция с международным участием «Современные подходы к социализации детей и взрослых с множественными нарушениями развития, бисенсорными нарушениями: развитие, образование, коррекция»: 28 октября 2021 г. Красноярск;

2. Ежемесячные вебинары, тематика вебинаров: «Дети с бисенсорными нарушениями – кто они?», «Роль календарей в организации занятий с детьми со слепоглухотой и ТМНР», «Коррекционная работа учителя-дефектолога с детьми с ТМНР», «Обучение ребенка с ТМНР/СГ по спирали – что это значит?», «Составление карт мечты», «Праздник в детском саду школе – ходить или не ходить? Как избежать максимального стресса?», «Условия позиционирования и стимуляции двигательной активности детей с ТМНР, включающими НОДА», «Развитие двигательных навыков у детей со слепоглухотой и множественными нарушениями развития, включающими нарушения зрения», «Сенсорная интеграция в работе с детьми с ТМНР: разбор кейсов», «Оценка: основа разработки индивидуальной программы обучения. Оценка через наблюдение», «Создание книг для детей с ТМНР/СГ» и другие.

3. Консультативные и экспертные сессии для педагогов и родителей;

4. «Мамина школа»: выездное образовательное-социальное мероприятие для семей, имеющих детей со слепоглухотой. В «Маминой школе: новая реальность – новые возможности» приняли участие 13 семей, воспитывающих детей с бисенсорными нарушениями, 10 специалистов из разных городов и 5 волонтеров.

Данное мероприятие прошло в рамках деятельности Ресурсного центра поддержки людей с комплексными нарушениями здоровья при поддержке Фонда президентских грантов. В проведении «Маминой школы» принимали участие педагоги научно-внедренческих площадок кафедры коррекционной педагогики, а образовательный семинар посетили 80 студентов.

5. Участие в работе Форумов региональных активистов;

6. Для дефектологов и логопедов территориальных и краевых психолого-медико-педагогических комиссий проведены курсы повышения квалификации «Выявление детей с подозрениями на нарушения слуха, зрения» при финансовой поддержке БФ «Фонд поддержки слепоглухих «Со-единение».

Также в учебные планы дисциплин программ бакалавриата и магистратуры кафедры коррекционной педагогики Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» внесены дисциплины, содержание которых подготавливает студентов к работе с детьми с множественными нарушениями развития.

Магистрантами выполнены исследования и успешно защищены проектного и научно-исследовательского вида по темам, связанным с деятельностью ресурсного центра:

1. Речевое развитие дошкольников с нарушениями слуха и бисенсорными нарушениями посредством создания мультипликации [1];

2. Формирование навыков социального взаимодействия у обучающихся с умеренной умственной отсталостью в условиях социальных ограничений [3];

3. Разработка диагностического инструментария для выявления детей с корковыми нарушениями зрения [4];

4. Мониторинг слухоречевого развития дошкольников с одновременным нарушением слуха и зрения после кохлеарной имплантации [2].

В настоящее время выполняется три исследования бакалаврами с привлечением волонтеров проектного вида по темам:

– методическое обеспечение коррекционной работы по развитию связной речи у младших школьников с бисенсорными нарушениями;

– методическое обеспечение коррекционной работы по развитию грамматического строя речи младших школьников с бисенсорными нарушениями;

– развитие номинативного словаря у младших школьников с бисенсорными нарушениями посредством реализации проекта «Остров знаний».

Также расширились цели деятельности ресурсного центра: внедряются проекты наставничества и инклюзивного волонтерства. Деятельность по данным двум направлениям можно выделить в работе ресурсного центра в самостоятельные направления. Однако, на наш взгляд, они эффективно интегрируются в уже проводимую в течение 4 лет деятельность по оказанию помощи лицам с множественными нарушениями развития.

В деятельность ресурсного центра включаются волонтеры из числа студентов, родителей, педагогов; активную позицию в этом занимают центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, являющиеся городскими базовыми площадками по инклюзивному образованию и научно-внедренческими площадками вуза. Их участие было бы невозможным без помощи наставников [5].

Наставничество – ключевая стратегия современного инклюзивного образования. В России 2023 год объявлен Годом педагога и наставника. Год педагога и наставника проводится с целью признания особого статуса представителей профессии. Стратегии наставничества не новы: наставничество всегда было и остаётся актуальным и востребованным во всех сферах жизни человека, в том числе в профессиональной деятельности.

На местах педагогическим коллективам предстоит разработка планов основных мероприятий тематического Года и их содержания.

Ключевая фигура в педагогическом наставничестве – это личность наставника. Прежде всего, наставником может быть тот, кто буквально хочет сделать наставляемого лучше во всех аспектах профессиональной деятельности, даже лучше, чем он сам. Однако и наставляемый должен этого хотеть. При обоюдном желании участвовать в процессе наставничества происходит взаимообогащение личностными сильными компетенциями, формирование у наставляемых важных общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Предметом наставничества в нашем случае являются технологии сопровождения людей с комплексными нарушениями здоровья, включая слепоглухоту.

В ближайшие годы именно на эти подходы – волонтерство и наставничество, как на стратегически важные и прогнозирующие успешность в делах центра, будет опираться целеполагание и планирование деятельности в педагогическом университете.

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Богданова Т.С. Дидактический потенциал мультипликации в развитии речи старших дошкольников с бисенсорными нарушениями // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2021. №2 (56). С 114– 120.
2. Беляева О.Л., Брюховских Л.А., Воронова О.В., Проглядова Г.А. Современные подходы к изучению педагогического сопровождения слепоглухих детей с кохлеарными имплантами // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2019. № 2 (48). С. 6-16.
3. Ишкабулова Т.М. Проект «Эстафета возможностей» – эффективная практика взаимодействия подростков и детей с ТМНР // Современные подходы к социализации детей и взрослых с множественными нарушениями развития, бисенсорными нарушениями: развитие, образование, коррекция: матер. Всеросс. конф. с международным участием (28 октября 2021 г., Красноярск). Красноярск, 2021. С. 120-124.
4. Проглядова Г.А., Рябкова И.Е. Дидактический материал для оценки функционального состояния зрения у детей с корковыми нарушениями // Современные подходы к социализации детей и взрослых с множественными нарушениями развития, бисенсорными нарушениями: развитие, образование, коррекция: матер. Всеросс. конф. с международным участием (28 октября 2021 г., Красноярск). Красноярск, 2021. С. 70-75.
5. Шипицына, Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицына. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.

Богданова Т.Г., д.п.н.,
профессор кафедры специальной педагогики и психологии ПГГПУ,
Институт специального образования и психологии МГПУ, г. Москва

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ОПРЕДЕЛЕНИИ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ КАК РЕСУРС СОЗДАНИЯ АДЕКВАТНЫХ УСЛОВИЙ ОБУЧЕНИЯ

Междисциплинарный подход в определении и анализе особых образовательных потребностей пересекается с ресурсным взглядом на образование, в соответствии с которым в качестве основных характеристик обучения и воспитания выступают направленность на развитие личности, дифференциация, вариативность и инновационность [4].

Под ресурсом в психологии понимают количественно оцениваемую и качественно специфичную возможность выполнения человеком какой-либо деятельности, которая предусматривает необходимость определения условий, позволяющих с помощью каких-либо преобразований получить желаемый результат. Другими словами, под ресурсами понимают психологические возможности человека по решению стоящих перед ним задач, включая преодоление и адаптацию к неблагоприятным условиям жизни, что особенно важно, когда мы работаем с детьми, имеющими нарушения в развитии.

Можно выделить две тенденции в междисциплинарных исследованиях особенностей психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и их особых образовательных потребностей. Первая – внутринаучная интеграция психологических

знаний. Для определения особых образовательных потребностей как сложного образования необходимо использование знаний из разных областей психологии – общей, возрастной, социальной, педагогической. В психологии само понятие «потребность» определяется и изучается по-разному. Сложность и многофакторная детерминация особых образовательных потребностей обуславливает тот факт, что они являются объектом исследования во многих отраслях психологии. В рамках внутринаучной интеграции возрастная психология позволяет определить общие закономерности психического развития детей в норме и при нарушениях психического развития, установить соотношение биологических и социальных факторов, влияющих на развитие, а специальная психология предоставляет данные об общих, специфических и модально специфических закономерностях нарушенного развития. На этой основе определяются структурно-уровневые характеристики особых образовательных потребностей [1]. Динамическая структура особых образовательных потребностей выступает как основной ресурс построения коррекционно-развивающей и профилактической работы с детьми с ОВЗ.

Вторая тенденция характеризует взаимодействие специальной психологии с другими науками – биологическими, медицинскими, педагогическими, лингвистическими и др.

Особые образовательные потребности необходимо рассматривать как системы, имеющие определенную иерархическую организацию. Именно в таком качестве они могут стать важнейшим ресурсом создания адекватных условий обучения и воспитания детей с ОВЗ. При определении особых образовательных потребностей имеет значение взаимодействие трех составляющих: 1) закономерности психического развития ребенка (общие и специфические), 2) особые образовательные потребности, на основе которых формируются и организуются, 3) специальные образовательные условия [1].

Особые образовательные потребности – это потребности ребенка в условиях, необходимых для оптимальной реализации своих когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых возможностей в процессе обучения [5]. Особые образовательные потребности имеют сложную структуру и компонентный состав, который можно соотнести с основными ресурсами психики человека: интеллектуальными, эмоциональными, волевыми.

Для определения особых образовательных потребностей и создания на основе их характеристик специальных образовательных условий следует опираться на ряд принципов, из которых основными являются принцип развития и системный подход. Принцип развития приводит к необходимости учета возрастного этапа, на котором данное нарушение возникло и на котором ребенок находится в данный момент времени. Неизбежным во всяком развитии является не только замедление, но и ухудшение функционирования системы как условие нового подъема. Это связано с формированием принципиально новых структур, которые на начальных этапах работают в некоторых отношениях хуже, чем старые. На основе данного принципа приходим к признанию уникальности и неповторимости пути развития каждого ребенка.

Системный подход, реализованный в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, уточненный в теории деятельности А.Н. Леонтьева и в периодизации психического развития ребенка в норме Д.Б. Эльконина, создает, на наш взгляд, возможности изучения структуры особых образовательных потребностей в динамике [3]. В соответствии с этим подходом психические процессы организованы в многоуровневые системы, элементы которой приобретают новые свойства, задаваемые ее целостностью.

Таким образом, есть некая реальность – в нашем конкретном случае – особые образовательные потребности, – которая проецируется в разные дисциплинарные сферы – возрастную физиологию, специальную педагогику, социологию, частные методики обучения и воспитания детей с ОВЗ и т.д. Процесс установления междисциплинарных связей предполагает наличие уже сформировавшихся отношений между дисциплинами, которые определяются через общность используемых теорий, понятий и методов.

Отсюда вытекают особенности реализации междисциплинарного подхода в двух вариантах, которые могут служить для эффективного создания специальных образовательных условий, основанного на анализе потребностей детей с конкретным вариантом дизонтогенеза.

Выделение специальных образовательных условий подчиняется логике и структурным характеристикам особых образовательных потребностей. Именно таким образом можно создать наиболее адекватную особенностям психического развития детей с ОВЗ и соответствующую структуре нарушения систему специальных образовательных условий в каждом конкретном случае. К ним относится ряд общих условий – таких, например, как наличие благоприятного психологического климата в общеобразовательной организации, доброжелательных отношений сотрудничества и взаимоуважения между всеми участниками образовательного процесса, активное включение семьи в процесс социализации ребенка, в коррекционно-развивающую работу. На всех этапах обучения и воспитания детей с ОВЗ необходимо расширение границ образовательного пространства за пределы образовательных организаций. Эта группа условий определяется первым уровнем закономерностей психического развития детей – для детей с ОВЗ и без нарушений в развитии.

Следующая группа условий определяется закономерностями второго уровня – общими для развития всех детей с ОВЗ. К ним можно отнести необходимость максимально раннего начала целенаправленной коррекционно-развивающей работы специалистов (с момента определения нарушения в развитии ребенка), благодаря чему создаются условия для профилактики вторичных нарушений в развитии в младенчестве и раннем детстве. Важными являются применение особых форм организации социально-педагогической среды (создание специальной инфраструктуры, обеспечение техническими средствами реабилитации и т.д.), организация сопровождения ребенка в образовательном пространстве на всех этапах жизни, основанная на реализации возможностей ведущей деятельности, характерной для соответствующей стадии психического развития ребенка (включая и создание условий для формирования конкретной ведущей деятельности, поскольку у большинства детей с нарушениями в развитии эти деятельности спонтанно не формируются), наличие учебно-методического обеспечения и технического оснащения образовательного процесса, специфичного по отношению к каждому варианту нарушенного развития, в случае инклюзивного обучения – необходимое участие в образовательном процессе специального педагога соответствующего профиля, наличие адаптированных к особым образовательным потребностям конкретного учащегося образовательных программ (общеобразовательных и коррекционно-развивающих). Необходимо учитывать особенности развития каждого ребенка с ОВЗ, применять индивидуальный подход, проявляющийся в особой организации коррекционно-педагогического процесса, в применении специальных методов и средств обучения, компенсации и коррекции (в том числе и технических). Определение этих условий основано взглядах Л.С. Выготского на компенсацию нарушенного развития, в частности

опирается на положение о соотношении общего и специального воспитания: базируясь на включении ребенка в социально-значимую деятельность (в дальнейшем, в соответствии с теорией деятельности и критериями возрастной периодизации – на ведущую деятельность), способствующую созданию соответствующей мотивации («общее воспитание» по Л.С. Выготскому), применяются специальные коррекционно-развивающие методики («специальное воспитание») [3].

Еще одну группу условий составляют условия, выделенные на основе особых образовательных потребностей третьего уровня, вытекающие из учета специфических закономерностей нарушенного развития. К ним можно отнести формирование учебной мотивации и положительного отношения к учению, подготовку детей с ОВЗ к овладению школьной программой.

Так, потребность третьего уровня в обеспечении замедленного темпа психической деятельности, обусловленная трудностями в переработке информации, характерными для всех категорий детей с ОВЗ, приводит к необходимости более медленного темпа преподнесения новых знаний, меньшему объему «порций» даваемых знаний, всех инструкций и высказываний педагогов. Потребность в использовании специальных образовательных технологий определяет необходимость в усилении наглядности в разных ее формах, включении разнообразных видов практической деятельности, контроль понимания детьми всего материала, максимальное ограничение посторонней стимуляции, учет сенсорных возможностей ребенка, использование специальных технических средств.

На основе модально-специфических закономерностей происходит определение особых образовательных потребностей детей с конкретным вариантом нарушенного развития. В соответствии с ними создаются специальные образовательные условия. Рассмотрим это на примере особых образовательных потребностей детей с нарушениями зрения.

Ограничения зрительного восприятия, вызванные нарушением зрения, приводят к снижению его скорости, точности, полноты, возникновению трудностей в определении цвета, формы, величины и пространственного расположения предметов, что обуславливает фрагментарность, искаженность восприятия единичных и групповых объектов. Нарушения зрения обуславливают возникновение специфических особенностей деятельности, что приводит к трудностям ориентировки в малом и большом пространстве, при выполнении предметных действий. Для детей с нарушениями зрения характерно изменения соотношения в развитии образного и понятийного видов мышления. Наибольшие проблемы при этом связаны с замедленным и своеобразным становлением наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, что затрудняет переход к полноценному словесно-логическому мышлению, проявляющийся в том числе в замедленном темпе становления мыслительных операций, таких их свойств как обратимость, организация в системы, реализация во внутреннем плане. Трудности, которые испытывают дети с нарушениями зрения при восприятии окружающего мира, приводят к снижению активности, которая может привести к неуверенности в себе, в своих силах. При этом излишняя опека со стороны близких родственников тормозит развитие самостоятельности, раздражительности, плаксивости, склонности к аффективным реакциям [2].

Отсюда вытекает ряд особых образовательных потребностей детей с нарушениями зрения – в создании условий для формирования адекватных зрительных образов, например; в развитии ориентировки в пространстве (в своем теле, на рабочей поверхности, в микро- и

макропространстве и др.), развитии общей и мелкой моторики, выработке координации во «глаз-рука»; в специальном развитии познавательной сферы с опорой на сохранные анализаторы; в овладении широким спектром практических навыков, в формировании социальных и коммуникативных навыков, овладении экспрессивно-мимическими средствами общения и другие [2].

При создании специальных образовательных условий для детей с нарушениями зрения необходим учет этих образовательных потребностей. Так, обеспечение безбарьерной среды для ребенка с нарушением зрения предполагает снятие барьеров для его ориентировки и передвижения по помещению общеобразовательной организации. Возможность свободной ориентировки обеспечивает необходимую активность и мобильность учащихся этой категории. При оборудовании доступной для учащихся с нарушениями зрения окружающей среды используют звуковые, визуальные, осязательные ориентиры и создают специально оборудованные рабочие (учебные) места.

При планировании учебной работы и реализации адаптированных программ учебных предметов для школьников с сенсорными нарушениями начальных классов необходимо обеспечивать коррекционную направленность всего учебного процесса.

К числу специфических условий относится постоянная работа тифлопедагога и психолога, направленная на конкретизацию представлений ребенка с нарушенным зрением, установление соответствия между словом и конкретным образом предмета, то есть преодоление вербализма, развитие наглядно-образного мышления в контексте изучения всех учебных дисциплин. Поэтому необходимо вести обучение при широком использовании предметной наглядности, обеспечении исследования ребенком изучаемого объекта с опорой на все сохранные анализаторы [2].

Модально-специфические закономерности являются основой для определения особых образовательных потребностей и создания специальных образовательных условий при всех типах и вариантах нарушенного развития. Особенно важным это является для инклюзивного обучения [6].

Таким образом, иерархическая организация особых образовательных потребностей становится основой ресурсного обеспечения создания специальных образовательных условий для детей с ОВЗ, независимо от того, в какого типа образовательной организации обучаются дети, - коррекционной направленности или инклюзивной.

При этом потребности первого и второго уровней позволяют определить стратегию коррекционно-развивающей деятельности специальных педагогов и психологов при работе с детьми с ОВЗ, потребности третьего и четвертого уровней дают возможность решать конкретные тактические задачи на каждом этапе обучения.

Библиографический список

1. Богданова Т.Г. Системный подход в анализе особых образовательных потребностей // Пермский педагогический журнал. № 8. 2016. С.28-32.
2. Богданова Т.Г., Назарова Н.М. Инклюзивное обучение лиц с сенсорными нарушениями. М.: Юрайт. – 2021. – 224 с.
3. Выготский Л.С. Основы дефектологии // Собрание сочинение: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1983. Т. 5. – 368 с.

4. Кондаков А.М. Образование как ресурс развития общества, личности и государства: автореф. докт. дисс. М., 2005.
5. Лубовский В.И. Методологические проблемы специальной психологии // Специальная педагогика и специальная психология: современные методологические подходы. М., 2013, с. 9-36.
6. Педагогика инклюзивного образования // под ред. Н.М.Назаровой. М.: Инфра-М. – 2018.

Виноградова Е.А.,
старший преподаватель Псковский государственный университет, г. Псков,
Vinela1@yandex.ru

ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация. Логопедическая работа занимает важное место в реализации комплексного сопровождения дошкольников с нарушением зрения. Важно проводить ее своевременно, систематически и последовательно с учетом индивидуальных особенностей ребенка. Логопед должен трансформировать традиционную методику коррекции и развития речи для эффективного ее использования с детьми с нарушениями зрения.

Ключевые слова: дошкольники, нарушение зрения, слабовидение, логопедическое сопровождение.

В современных условиях проблема увеличения количество детей дошкольного возраста со слабовидением является актуальной. Ограничения зрительного восприятия окружающего осложняют стабильное качественное получение и обработку информации. Снижение участия зрения в познании окружающего мира дошкольником негативно влияет на его развитие в целом.

И.М. Сеченов указывал на важную роль зрения «как зонда пространства» в чувственном познании ребенком окружающей действительности. В разных сферах жизнедеятельности человека работа зрительного анализатора связана с формированием целостного образа отражения и с обеспечением ориентировочно-поисковой, информационно-познавательной, регулирующей и контролирующей функций.

Напрямую расстройство зрения не влияет на деятельность механизма речи. Развитие речи слабовидящих детей определяется общими закономерностями их возрастного развития, содержанием обучения, культурным уровнем окружающей среды.

Вместе с тем речевое развитие детей с нарушениями зрения имеет ряд особенностей. Они связаны со структурой зрительного дефекта, временем появления нарушения зрения, степенью сформированности у ребенка представлений об окружающем мире.

На состояние речи дошкольников с нарушением зрения влияет своеобразие и трудности развития чувственно-моторного речевого компонента, что отражается на выразительности речи, состоянии лексического запаса и функции обобщения значения слов. В связи с трудностями чувственного отражения выявляются особенности развития

познавательной функции речи, подразумевающей расширение представлений об окружающем мире, о предметах и явлениях действительности и их отношениях.

В результате исследования речи детей с нарушениями зрения в дошкольном возрасте были выявлены проблемы в развитии фонетико-фонематических, лексико-грамматических средств языка, а также связной речи.

Негативное влияние нарушение зрения у дошкольников оказывает на формирование произносительной стороны речи. Это происходит из-за нечеткости и неточности зрительного улавливания поз артикуляционных органов, а, следовательно, и несоответствия фонематического восприятия нужным артикуляционным укладам. Неправильное усвоение артикуляции звука приводит к трудностям освоения системы признаков звуков, которые необходимы для их различения, что, в свою очередь, приводит к недифференцированным, неточным представлениям о звуковом составе слова. То есть, несформированность слухопроизносительного взаимодействия может привести к сложностям в освоении фонематического анализа и синтеза.

Описанные проблемы могут сочетаться с наличием собственно звукопроизносительного расстройства, моторной несформированностью и недостаточной практикой общения, а также с отсутствием целенаправленной профилактической работы по звуковой культуре речи в дошкольный период.

На состоянии лексической стороны речи у детей с нарушениями зрительного анализатора отражаются трудности формирования представлений, недостаточность сенсорного опыта. Качественный словарь отличается однообразием в использовании лексики, неточностью в употреблении слов, обозначающих оттенки значений, ограниченностью глагольного и атрибутивного словаря, затруднениями в использовании наречий. Также отмечаются трудности в установлении и выражении временных, пространственных, причинно-следственных и других отношений между предметами и явлениями окружающего мира, затруднения при обобщении свойств, качеств объектов и явлений действительности, мер длины и объема.

Ошибки грамматического строя речи проявляются в трудностях установления смысловых связей и отношений между словами, в несоблюдении грамматических норм согласования, управления.

Нарушения зрения негативно влияет на овладения детьми пространственными отношениями, что находит свое отражение в правильном употреблении их в речи, особенно много ошибок может наблюдаться при образовании и использовании предложно-падежных конструкций.

Связная речь тоже имеет ряд отличительных черт. Слабовидящие дошкольники с трудом составляют повествовательные рассказы по сюжетной картине и описательные рассказы. Ошибки фиксируются при оценке содержательности рассказа, степени самостоятельности выполнения задания, соблюдения композиционного порядка, соответствия текста теме, логичности изложения материала.

Со временем и степенью потери зрения тесно связаны особенности развития мимики и пантомимики - невербальных средств общения. Трудности вызваны сокращением возможности зрительно воспринимать и непосредственно подражать выразительным движениям окружающих, что, в свою очередь, оказывает отрицательное влияние, как на понимание ситуативной речи, так и на внешнее оформление речи самих слабовидящих детей,

она становится маловыразительной. К этому может добавиться бедность и монотонность интонационного оформления речи из-за неумения правильно выразить своё эмоциональное состояние.

Если у дошкольника со зрительной недостаточностью выявляются проблемы в формировании всех речевых компонентов, то здесь можно говорить о нарушении речи, как системы.

Также у детей нарушение зрения может сочетаться с различными речевыми расстройствами, например, заикание, ринолалия и другие.

Л.С. Волкова в своих исследованиях выделила уровни сформированности речи, начиная от «глубоко нарушенной речи» на первом уровне, различной степени нарушения всех речевых компонентов на втором и третьем уровне, до единичных нарушений звукопроизношения на четвертом уровне.

Таким образом, можно сделать вывод, что дошкольники с нарушением зрения нуждаются в оказании своевременной, систематической, последовательной логопедической помощи, которая является важной частью комплексного сопровождения данной категории детей.

Планирование работы логопеда составляется по данным диагностики, с учетом речевых и возрастных возможностей дошкольника: от коррекции звукопроизношения до развития всех сторон речи.

Логопедическое воздействие строится на традиционных методиках коррекции и развития речи, но, его необходимо трансформировать с учетом индивидуальных особенностей дошкольника с нарушением зрения. Специалисту нужно использовать дополнительные приемы и средства.

Особенностью коррекции звукопроизношения при нарушении зрения является опора на сохранные анализаторы: слуховой и двигательный. Для развития правильных движений речевых органов помимо словесного объяснения необходимо опираться на тактильную чувствительность, например, показ положения губ и языка при помощи рук. Для формирования слухового образа звука используются приемы соотнесения его с движением тела, руки. Тактильные ощущения подкрепляют освоение понятия о мягкости и твердости звуков, а знакомство с понятиями о глухости и звонкости проходит с помощью звучащих по-разному предметов.

На материале правильно произносимых звуков проводится работа по развитию фонематических процессов, что является важной частью, как для формирования слухопроизносительной связи, так и для подготовки к обучению грамоте.

При подборе дидактического материала для закрепления правильного звукопроизношения учитываются зрительные нагрузки, уровень речевого и общего развития ребенка. Используются специально изготовленные пособия с различным фактурным покрытием, в том числе и звуковая символика.

На логопедических занятиях формирование словаря у слабовидящих детей осуществляется по нескольким направлениям: обогащение, уточнение и активизация лексической стороны речи. Обогащение словаря реализуется через усвоение новых слов и выражений. Уточнение лексики проводится путем углубления семантики уже известных слов, выявления оттенков значений, знакомства с многозначностью слов, подбора антонимов, различения синонимов. Активизация словарного запаса осуществляется через

перевод в активную речь слов из пассивного словаря. Развивая словарь слабовидящих детей, используются специальные приемы и способы. Например, показ предмета или действия, обозначаемого словом, рисунка или иллюстрации, а также другого наглядного материала. Особое значение приобретают словесные приемы, с помощью которых можно компенсировать недостаточное зрительное восприятие. Систематизация словаря проходит в рамках изучения лексических тем, подобранных в соответствии с возрастными интересами детей. Важно учитывать требования к подбору наглядного материала, так как при низкой остроте зрения и сокращении поля зрения затруднено целостное восприятие крупного предмета, поэтому берутся небольшие картинки с четкими контурами и без лишней детализации. Для расширения представлений ребенка о предметах логопед использует сенсорные пособия и двигательные игры.

Работа над грамматическим строем речи включает игровые упражнения, направленные на правильное образование и употребление существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, словоизменение глагола, формирование падежных форм, образование и употребление прилагательных от существительных, образование приставочных глаголов, составление предложений различных синтаксических конструкций. На логопедических занятиях приоритетными становятся словесные приемы, а также игры с различными предметами.

Развитие связной речи слабовидящих детей проводится с помощью пересказа прослушанного текста или увиденного сюжета, беседы, разных видов рассказывания. Наглядный материал подбирается с учетом зрительных нагрузок, индивидуально для каждого ребенка. Сначала дети вместе с логопедом последовательно рассматривают все детали картинки, сюжета, педагог задает наводящие вопросы для установления логических связей, проводит упражнения и игры для составления различных типов предложений. Потом детям предлагается составить рассказы или пересказы текста.

Особое внимание при совершенствовании речи у слабовидящих детей уделяется расширению сферы чувственного познания. Данная работа предполагает формирование перцептивных действий, зрительного и двигательного-осознательного образа предмета, развитие полисенсорного восприятия для обогащения, пополнения чувственного и практического опыта. Формирование способов познавательной деятельности детей проводится посредством обследования предмета, введения алгоритмов полисенсорного анализа и сравнения признаков предметов, развития понятийных обобщений и умений оперировать ими. Поэтому, логопед на занятиях использует такие пособия, как сенсорные коробки, тактильные книги, тактильные, звуковые и двигательные дорожки, мячи разного размера и разные по фактуре, сенсорные ложки, вкладыши форм, цветочные цепочки, парные сенсорные контейнеры и многие другие. Хорошо зарекомендовали себя игровые упражнения, направленные на развитие речедвигательной координации.

Таким образом, логопедическая работа реализует важные задачи в комплексе мероприятий по сопровождению детей с нарушением зрения в дошкольном возрасте. Правильно организованное логопедическое воздействие помогает подготовить ребенка с нарушением зрения к школе, а также является профилактикой нарушений письменной речи.

ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ПРОЕКТАХ КАК АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Аннотация. В статье представлен опыт практической деятельности по организации волонтерской работы студентов-дефектологов в социально значимом проекте. Волонтерская деятельность рассматривается как форма образовательного процесса. Дается характеристика программы обучения студентов-волонтеров, раскрываются ее направления. Волонтерство раскрывается не только в аспекте участия студентов в общественно-полезной деятельности, но и как возможность получения ими профессиональных знаний и навыков в области обучения и воспитания детей с нарушением зрения на примере технологии использования тактильных книг.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, тактильные книги, профессиональная подготовка педагогов-дефектологов, дети с нарушением зрения.

Волонтерская деятельность – это форма проявления социальной активности человека через осуществление помощи и взаимопомощи в общественных интересах, не предусматривающая денежного вознаграждения. Общепринятым является мнение, что волонтером следует считать гражданина, участвующего в благотворительной деятельности, где он может применить уже имеющиеся специальные знания и навыки.

С общественно-политической точки зрения деятельность молодого человека в качестве волонтера следует рассматривать как средство его воспитания и, в целом, социализации. Доказанным является и тот факт, что участие студентов в волонтерской деятельности является одним из воспитательных факторов, обеспечивающих возможность реализации различных педагогических целей.

Однако студенческое волонтерство в русле профессиональной деятельности может стать также мощным фактором получения специальных знаний и формирования профессиональных навыков в процессе обучения по выбранной специальности.

Так, волонтерская деятельность студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» должна рассматриваться не только как практическая благотворительность, призванная помочь конкретным категориям детей с ограниченными возможностями здоровья в решении социально значимых проблем, но и как одна из форм организации образовательного процесса.

Привлечение студентов к работе в социально значимых проектах может быть использовано не только для оказания конкретной помощи тем, кто в ней нуждается, но и для совершенствования и расширения профессиональной подготовки самих волонтеров.

В качестве примера представим опыт нашей практической деятельности в рамках проекта «Прикосновение к православной мудрости: Когда Библия оживает». Этот социальный проект был реализован при поддержке фонда «Соработничество» преподавателями кафедры специальной психологии, одержавшими победу в номинации

«Образование и воспитание» конкурса «Православная инициатива», и студентами факультета психологии Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого (ТГПУ) в сотрудничестве с Тульской областной специальной библиотекой для слепых (ТОСБС) при участии представителей Тульской Епархии.

Целью проекта было приобщение детей с глубоким нарушением зрения к основам православной культуры через ознакомление с эпизодами Библии для детей. В ходе реализации проекта предполагалось подготовить тактильные рукодельные издания, по замыслу руководителей проекта каждая страница такой тактильной книги должна была представлять объемную иллюстрацию одного из эпизодов библейского текста, события большей части которых были отражены в одном из православных праздников. Иллюстрации решено было создавать не как обычную реалистическую картинку, а как изображения на основе изводов православных икон.

К участию в проекте были привлечены шесть академических групп студентов ТГПУ, обучавшихся по направлениям «Дошкольная дефектология» и «Специальная психология».

Для реализации проекта была составлена программа, включающая: мастер-классы для обучения технологии и практические занятия в мастерских по изготовлению тактильных книг, обучающие семинары для студентов по методике ознакомления детей с нарушением зрения с тактильными изданиями, курсы православной культуры для студентов-участников проекта.

Кроме того, к участию в проекте были привлечены родители детей с нарушением зрения, для которых были предусмотрены консультации по обучению использованию тактильных книг в процессе воспитания в условиях семьи.

Обучение студентов-волонтеров осуществлялось по двум взаимодополняющим направлениям: технология изготовления тактильных изданий и методика их применения в коррекционно-развивающем процессе для детей с нарушением зрения.

По первому направлению нами был разработан алгоритм работы мастер-класса, целью которого было овладение студентами технологией изготовления тактильных книг. Каждое занятие состояло из теоретической, где студенты получали новые знания, и практической частей. Во второй части полученные знания использовались в практической деятельности по созданию элементов тактильных книг.

Занятие 1. Рассказ о специфике тактильных изданий, истории изготовления книг с рельефными рисунками. Демонстрация тактильных книг для детей из фондов Тульской областной специальной библиотеки для слепых. Показ элементов технологий их создания. Изготовление участниками тактильной иллюстрации.

Занятие 2. Ознакомление участников с контурными и аппликационными рельефными, барельефными рисунками. Упражнения с выключенным зрительным анализатором по восприятию иллюстраций, выполненных на основе разных типов рисунков. Анализ осязательных ощущений и сравнение точности восприятия образа предметов. Изготовление участниками предметной картинки разными техниками.

Занятие 3. Рассказ о функциях тактильных изданий. Демонстрация элементов изданий, обеспечивающих информативность, эмоциональное воздействие, накопление сенсорного опыта. Изготовление участниками элементов тактильной иллюстрации, в соответствии с выполняемыми ими функциями.

Занятие 4. Рассказ о роли тактильных изданий в коррекционно-развивающей работе. Демонстрация элементов изданий, выполненных из натуральных материалов при создании

образов персонажей и фонового оформления. Изготовление участниками элементов тактильной иллюстрации из соленого теста и природных материалов.

Занятие 5. Рассказ о комбинированных изданиях, в которых объемные изображения дополняются звуковыми записями текста, музыки, шумового сопровождения. Подбор участниками музыкального и шумового сопровождения к тактильным иллюстрациям, запись голосового чтения текстов «Библии для детей».

Занятие 6. Рассказ о комплектных изданиях (текст укрупненным шрифтом или шрифтом Брайля, звуковая запись текста и тактильная книга). Запись участниками голосового чтения текстов «Библии для детей».

После обучения была организована работа мастерской «Прикоснись и увидишь», результатом деятельности которой и стало создание православного раздела в фонде детских тактильных книг. Мы полагаем, что разработанная и апробированная нами последовательность работы этой мастерской может быть использована при подготовке тактильных книг по любому направлению.

Занятие 1. Выбор тематики, распределение обязанностей между «иллюстраторами» каждой из выбранных тем, определение ими техник выполнения иллюстраций, количества и содержания иллюстрируемых эпизодов, отбор необходимых материалов.

Занятие 2. Выбор образа и способов изображения каждого персонажа. Определение размещения объектов на каждой иллюстрации. Разработка фонового оформления. Выбор цветового решения тактильных иллюстраций. Завершение создания проекта тактильного издания.

Занятие 3. Детальная проработка оформления каждого из персонажей.

Занятия 4-8. Изготовление страниц тактильного издания в соответствии с составленным проектом.

Занятия 9-10. Окончательное оформление тактильного издания: определение последовательности расположения эпизодов в тактильном издании; изготовление обложки тактильного издания; сшивание листов тактильного издания.

Для реализации второго направления была составлена программа и проведен семинар по методике ознакомления детей с тактильными книгами.

Занятие 1. Знакомство с технологией использования тактильного издания в работе с детьми младшего дошкольного возраста. Обучение приемам ознакомления детей с функциональным назначением предметов, связанных с повседневной жизнью и формированию умения соотносить контур и рельеф с объемом.

Занятие 2. Знакомство с технологией использования тактильного издания в работе с детьми среднего дошкольного возраста. Обучение приемам ознакомления детей с простейшим сюжетом и методике использования рельефного изображения как наглядного пособия и источника знаний.

Занятие 3. Знакомство с технологией использования тактильного издания в работе с детьми старшего дошкольного возраста. Обучение приемам ознакомления детей с замкнутым сюжетом, связанным с определенными персонажами.

Занятие 4. Знакомство с технологией использования тактильного издания в работе с детьми младшего школьного возраста с применением приемов ознакомления детей с целостным законченным сюжетом, связанным с группой персонажей, с двумя или тремя изображениями на странице.

С целью обеспечения содержательной стороны тактильного издания для студентов были организованы курсы православной культуры. Каждое занятие было посвящено определенной теме: Рождество Христово, Крещение Господне, Нагорная проповедь, Притча о сеятеле, Благословение детей, Распятие Христово, Явление ангела женам-мироносицам, Вознесение господне.

На каждом занятии студентов знакомили с одним из сюжетов тактильных изданий, изготавливаемых в ходе проекта, читали соответствующие отрывки из Евангелий и давали толкование эпизода из Священного писания, демонстрировали православные иконы, посвященные этому событию и иллюстрации в различных православных изданиях, отвечали на заинтересовавшие студентов вопросы.

Работа над проектом дала возможность студентам-волонтерам не только участвовать в общественно-полезной деятельности, но и получить знания и навыки использования одной из технологий обучения и воспитания детей с нарушением зрения, а также приобщиться к духовно-нравственным ценностям православной культуры.

Библиографический список

1. Казначеева С.Н., Бичева И.Б., Казначеев Д.А. Волонтерское движение как воспитательный ресурс профессиональной подготовки обучающихся педагогического университета // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №70-1. С. 159-162.

2. Священник Кирилл Петрович. Теория и практика создания тактильных книг для слабовидящих детей: опыт волонтерской деятельности. – Саратов: ООО Издательство «КУБиК», 2019. 94 с.

3. Слюсарская Т.В., Кокорева О.И., Лещенко С.Г. Внедрение тактильных книг по библейским сюжетам в образовательное пространство детей дошкольного возраста Тульского региона // Психология и жизнь: актуальные проблемы психологии образования. Материалы III Международной научно-практической конференции. Минск: Белорусский госпедуниверситет им. Максима Танка. 2018. С. 228-230.

4. Челнокова Е.А., Булганина С.В., Челноков А.С., Новожилова Е.В., Казначеев Д.А. Волонтерство как социальное явление // Russian Economic Bulletin. 2020. Т. 3. № 1. С. 211-216.

Лестова Н.Л.,
канд. пед. наук, доцент Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет, г. Пермь, lestova@pspu.ru

ЭТАПЫ И СОДЕРЖАНИЕ КОМПЛЕКСНОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье представлены и обоснованы этапы комплексного психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной организации. Раскрыто содержание деятельности образовательной организации на каждом из выделенных этапов.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, обучающиеся с ОВЗ, примерная адаптированная основная общеобразовательная программа, психолого-педагогический консилиум.

Статья 42 «Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации» Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ определяет обязательность оказания организациями, осуществляющими образовательную деятельность, психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации [1].

Примерная основная образовательная программа начального общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 15 сентября 2022 г. № 6/22) определяет общие направления психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений и общий перечень специалистов, которые могут осуществлять указанное сопровождение [2].

Примерная основная образовательная программа основного общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 15 сентября 2022 г. № 6/22, далее - Программа) включает систему комплексного психолого-педагогического сопровождения в программу коррекционной работы и регламентирует основные направления деятельности по сопровождению (психолого-педагогическое обследование обучающихся, мониторинг динамики их развития и личностного становления, проведение индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий), определяют цели, принципы, общее содержание работы в рамках указанной программы коррекционной работы. Программа указывает на вариативный характер деятельности школ, определяемый образовательными потребностями, характером имеющихся у обучающихся трудностей, спецификой их социальной адаптации и особенностями образовательного процесса в конкретной образовательной организации [3].

Примерные адаптированные основные общеобразовательные программы начального и основного общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) различных категорий, примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), размещенные в реестре примерных основных общеобразовательных программ Министерства просвещения Российской Федерации (fgosreestr.ru), определяют общие задачи и принципы комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ той или иной категории, дают характеристику коррекционной работы в образовательной организации в целом и перечень направлений сопровождения обучающихся в частности, определяют основной механизм реализации программы коррекционной работы образовательной организации – психолого-педагогический консилиум. При этом конкретное содержание деятельности по осуществлению комплексного сопровождения обучающихся с ОВЗ в силу различного характера их образовательных потребностей, разной специфики деятельности образовательных организаций, реализующих адаптированные образовательные программы, вариативности форм получения образования обучающимися указанной категории и ряда других причин в данных документах не раскрывается, что создает определенные трудности для школ, которые должны

самостоятельно разработать систему комплексного психолого-педагогического сопровождения своих обучающихся и наполнить ее необходимым содержанием.

Основные идеи и описание систем психолого-педагогического сопровождения как инструмента помощи ребенку в преодолении трудностей в обучении, решении школьных противоречий мы находим в исследованиях Э.М. Александровской, С.В. Алехиной, Н.Г. Битяновой, О.С. Газмана, И.В. Дубровиной, Е.И. Казаковой, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго и др. Указанные авторы отмечают, что психолого-педагогическое сопровождение – не просто перечень различных направлений коррекционной работы, это комплексная система, особая культура поддержки и помощи человеку в решении задач развития [4]. Следовательно, система комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ в образовательной организации должна быть представлена и перечнем всех необходимых для осуществления сопровождения специалистов, и описанием механизма их взаимодействия, и продумыванием и реализацией содержания ряда последовательных этапов деятельности по сопровождению обучающихся в течение учебного года.

Содержание комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся/обучающегося с ОВЗ в условиях образовательной организации можно представить в виде 5 основных этапов.

1 этап – диагностический. Содержание работы образовательной организации на данном этапе: комплексное обследование обучающихся, выявление их особых образовательных потребностей, определение педагогов и специалистов, которые будут участвовать в сопровождении, подготовка или актуализация локальных актов образовательной организации (например, положения о психолого-педагогическом консилиуме или психолого-педагогической службы школы).

2 этап – содержательный. Предполагает определение содержания психолого-педагогического сопровождения, выработку стратегии поведения по отношению к ребенку с ОВЗ во время уроков, занятий и других мероприятий, подготовку рекомендаций по оказанию психолого-педагогической помощи для родителей, педагогов, специалистов, проведение мотивационно-стимулирующей работы с родителями.

3 этап – консультативный. Содержание работы: консультативная, информационно-просветительская работа специалистов с родителями, педагогами, освоение приемов работы с конкретными детьми с ОВЗ.

4 этап – сопроводительный. Содержание работы: образовательная практика с учетом полученных на предыдущем этапе рекомендаций, коррекционная помощь в овладении базовым содержанием обучения, проведение специальных коррекционно-развивающих занятий в соответствии с адаптированными образовательными программами, психолого-педагогические наблюдения в учебной и внеурочной деятельности.

5 этап – аналитический. Предполагает проведение мониторинга динамики развития и успешности освоения адаптированных образовательных программ, анализа результатов сопровождения, корректировку программы психолого-педагогического сопровождения (при необходимости).

В процессе планирования содержания деятельности на разных этапах комплексного психолого-педагогического сопровождения образовательная организация разрабатывает рекомендации по выбору инструментария для проведения комплексного обследования обучающихся с ОВЗ (перечень используемых диагностических методик), рекомендации по реализации консультативной и информационно-просветительской работы специалистов в

отношении педагогов и родителей (законных представителей) своих обучающихся (включая указание на конкретную тематику, форму проведения и сроки реализации того или иного мероприятия, ответственного специалиста).

Механизм взаимодействия педагогов, специалистов, администрации образовательной организации в процессе реализации системы комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ описывается в локальном акте учреждения – положении о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации. Такой подход обеспечит единую стратегическую направленность работы педагогов и специалистов по сопровождению детей с ОВЗ и в формате инклюзивного образования, и в рамках деятельности отдельных образовательных организаций, реализующих только адаптированные образовательные программы.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (принят ГД ФС РФ 21.12.2012) // КонсультантПлюс. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

2. Примерная основная образовательная программа начального общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 15 сентября 2022 г. № 6/22) // Реестр примерных основных общеобразовательных программ. – Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/poop/primernaia-osnovnaia-obrazovatelnaia-programma-nachalnogo-obshchego-obrazovaniia-1>

3. Примерная основная образовательная программа основного общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 15 сентября 2022 г. № 6/22) // Реестр примерных основных общеобразовательных программ. – Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/poop/primernaia-osnovnaia-obrazovatelnaia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-2>

4. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики / под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. М.: МГППУ, 2012. 156 с.

Липина Т.А.,

ассистент кафедры специальной педагогики и психологии, аспирант,
tatiana.lipina2016@yandex.ru

Новикова М.И., бакалавр,

Новикова Е.А., бакалавр,

Лобашева Е.С., бакалавр,

Губанова Л.С., бакалавр

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 9-11 КЛАССОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ, РЕАЛИЗУЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО И СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, ПОСРЕДСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРОБЫ «ДЕФЕКТОЛОГ»

Аннотация. В статье представлена актуальность проведения профориентационной работы с обучающимися 9-11 классов, показано включение высшей профессиональной

организации в данную деятельность. Дана характеристика профориентационного мероприятия «профессиональная проба». Описано содержание программы профессиональной пробы «Дефектолог».

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессиональная проба, профессиональное направление, дефектолог, обучающиеся.

Профессиональная ориентация в настоящее время понимается как совокупность мероприятий, которые позволяют человеку выбирать профессию с учетом его запросов и возможностей. Данная деятельность является государственной по масштабам, экономической по результатам, социальной по содержанию, педагогической по методам. Проблема осознанного выбора профессии – сложная и многогранная проблема. Профорентация должна содействовать рациональному распределению трудовых ресурсов общества в соответствии с интересами, склонностями, возможностями личности и потребностями страны в кадрах определенных профессий. В связи с этим огромное внимание необходимо уделять проведению целенаправленной профориентационной работы на всех ступенях образования. Более интенсивно профориентация должна проводиться с обучающимися школ. Выбор профессии для школьников — это очень важное жизненное решение, которое особенно остро встает в старших классах. И в этот момент система профориентационной деятельности должна работать с высокой интенсивностью, объединяя и школьников, и педагогов образовательных организаций, и родителей, и профессиональные учебные заведения [1].

Профессиональная ориентация школьников осуществляется посредством различных мероприятий: профориентационные тестирования, выставки профессиональных образовательных организаций, интерактивные уроки и т.д. Достаточно новой и мало применяемой формой профориентационной работы является профессиональная проба, специфика которой заключается в следующем: школьники имеют возможность испытать свои силы в интересных для себя профессиональных сферах через выполнения функциональных обязанностей профессионала. Проба предполагает реальную деятельность обучающихся в определенной профессии с получением конечного результата – т.е. с созданием конкретного продукта или достижением конкретного профессионального результата при использовании реальных средств в реальных профессиональных условиях. Профессиональная проба – мероприятие, включающее в себя элементы реальной профессиональной деятельности (или моделирующее эти элементы), способствующее сознательному, обоснованному выбору образовательно-профессиональной траектории. Площадками для проведения таких проб могут стать образовательные организации высшего образования [2].

Далее предлагаем рассмотреть особенности организации и содержание профессиональной пробы «Дефектолог», реализуемой на базе Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета кафедрой специальной педагогики и психологии, для обучающихся 9-11 классов.

Формат проведения данной пробы очный, длительность проведения 45 минут. В содержание пробы включаются 4 части: вводная; постановка задачи; выполнение задания; контроль, оценка и рефлексия. Продуктом, который изготовят школьники в ходе пробы, становится тактильная книга, которая является средством обучения и воспитания детей с нарушением зрения и детей с бисенсорными нарушениями.

Вводная часть включает в себя краткое описание профессионального направления. Школьникам дается следующее понятие «Дефектолог – это специалист, корректирующий психическое и (или) физическое развитие детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ)». Отмечаются место и перспективы профессионального направления в современной экономике региона, страны, мира: «Люди, имеющие специальность дефектолога, при трудоустройстве могут выбрать любое направление психолого-педагогической сферы, начиная от государственных образовательных, медицинских организаций и организаций социальной сферы, заканчивая частными центрами и школами. Ведь это специалисты, обладающие уникальными знаниями в области детской психологии, и они нужны в каждой организации, в которой есть дети с ограниченными возможностями здоровья. Дефектолог впоследствии может стать методистом, руководителем организации или открыть своё частное учреждение». Далее ведущий мероприятия знакомит обучающихся с необходимыми навыками и знаниями для овладения профессией, отмечается, что специалист должен уметь: проводить диагностику, создавать условия для мотивации к образовательному и личностному росту ребёнка, использовать эффективные средства и приемы в коррекционной работе с дошкольниками, консультировать родителей и педагогов по вопросам взаимодействия с детьми ОВЗ, а также специалист должен знать: основы специальной и возрастной педагогики и психологии, особенности детей с различными нарушениями, множество игр/упражнений/методик/приемов для работы с детьми, новые передовые технологии в сфере образования. Для мотивации в погружение в профессиональную деятельность даются 2 интересных факта о профессиональном направлении и обозначается связь профессиональной пробы с реальной деятельностью. Ведущий дает школьникам понятие и представление о тактильной книге: «Тактильная книга – это многофункциональное пособие с рельефными изображениями, выполненными из различных материалов, которые на ощупь максимально приближены к оригиналу. Кроме изображений книга содержит брайлевский или крупнопечатный шрифт, который является пояснением или вариантом игры с книгой, или же текст, записанный на диск, с рассказами или звуками, которые помогут ребенку с нарушением зрения лучше увидеть и понять изображаемый образ (аудиофайл). Тактильные рукодельные книги способствуют развитию высших психических функций, речи, сенсорных способностей детей, что содействует формированию компенсаторных навыков познания окружающего мира. Тактильная книга выступает альтернативой плоскочечатных книг и приобщает детей с нарушением зрения и слепоглухотой к миру книжной культуры». Длительность вводной части составляет 3 минуты.

Следующий этап «постановка задачи» длительностью 5 минут включает в себя деятельность ведущих: знакомят с правилами создания тактильной книги, демонстрируют образец, задают тематику тактильной книги. Для школьников ставятся задачи: создать страницы для книги в соответствии с технологией, презентовать страницы тактильной книги перед аудиторией. Затем учащиеся приступают к выполнению задач. На выполнение задания школьникам отводится 30 минут. Предъявляется пошаговая технология создания тактильной книги:

1. «Придумать», представить книгу. Ознакомиться с имеющимися материалами и инструментами.
2. Нарисовать каждую страницу, каждый предмет в натуральную величину, продумать размещение объектов и текста на странице.

3. Сделать выкройки страниц и предметов и изготовить их. Следует помнить о том, что фон и предметы должны быть контрастными.

4. Прикрепить предметы к страницам. Предметы могут быть в виде аппликации из различных материалов, их можно пришить, приклеить нетоксичным клеем, даже привернуть на болты. А те предметы, которые изготовлены целиком, и которыми можно манипулировать, лучше прикрепить с помощью шнурков, липучек и др. так, чтобы они не потерялись.

5. Книга обязательно должна содержать сопровождающий текст. Его можно пришить, приклеить, положить в карман, записать на кассету. Внизу каждой страницы пришивается горизонтальная тесьма или шнур (можно приклеивать маленький треугольник, одним углом вверх) для обозначения низа страницы.

6. Сшивание страниц. Страницы сшиваются в виде «мешка», желательно, чтобы углы страницы были закругленными. В каждый такой «мешок-страницу» вкладывается основа (например, лист плотного картона с закругленными уголками, лист поролона или плотная проклеенная ткань). Главное назначение этой основы – «держат» страницу книги.

7. Соединение страниц вместе в готовую книгу. Лучше всего, чтобы обложка застегивалась на пуговицу, липучку или завязывалась шнуром, т.к. съемные детали могут выпасть и потеряться [3].

Следует отметить, что при организации процесса выполнения задания необходимо проговорить правила техники безопасности при работе с материалами. Во время самостоятельной работы учащихся наставник должен обходить рабочие места, следить за организацией рабочего места, ведением процесса. При необходимости он может приостановить работу, указывая на ошибки, в последующем объясняя причины и способы их устранения.

Последний этап – контроль, оценка и рефлексия. Длительность 7 минут.

Контроль и оценка результата осуществляется на основе критериев успешного выполнения задания: умение презентовать пособие; соблюдение техники безопасности; способность проявлять творчество при изготовлении пособия; умение работать в команде; соблюдение технологии при изготовлении пособия.

Оцениваются страницы для книги каждой подгруппы обучающихся, а затем проводится рефлексия на основе следующих вопросов: «Какими навыками должен обладать дефектолог в работе с детьми с нарушением зрения? Вызвал ли у вас интерес процесс создания тактильных страниц для книги? Что для вас было самым интересным в профессиональной пробе? Какие затруднения возникли при выполнении работы? С помощью чего получилось устранить трудности?»

Мы выделяем следующие ожидаемые результаты:

- обучающие имеют целостное представление о профессии дефектолог и его работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья;
- обучающие знают значение, возможности, а также особенности использования тактильной книги в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья;
- обучающие познакомились с технологией создания тактильной книги;
- обучающие умеют создавать тактильные книги по предъявленной технологии.

Итак, применение профессиональной пробы ориентировано на расширение круга понимания профессиональных функций и приобретение обучающимися специфического опыта профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьников. – М.: Просвещение, 2008. – 272 с.
2. Методические рекомендации по разработке программ профессиональных проб в рамках проекта «Билет в будущее» по профессиональной ориентации обучающихся 6-11 классов образовательных организаций Российской Федерации, реализующих образовательные программы основного общего и среднего общего образования, 2022.
3. Осипова Л.Б. Книга как средство воспитания и обучения слепых и слабовидящих дошкольников: учебно-методическое пособие. – Челябинск: Челяб. обл. спец. б-ка для слабовидящих и слепых, 2016. – 74 с.

Микляева Н.В.,
канд. пед. наук, профессор Московский педагогический государственный университет,
г. Москва, 461119@mail.ru

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ СИСТЕМЫ КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: ПРОБЛЕМЫ КООРДИНАЦИИ

Аннотация. В статье обобщаются проблемы правового, межведомственного и финансового взаимодействия в процессе реабилитации детей-инвалидов, диссоциации между путями их решения средствами медицинской и немедицинской реабилитации.

Ключевые слова: дети, инвалиды, абилитация, СИПР, межведомственное взаимодействие, координация, специалист-реабилитолог.

Во «Всемирном докладе об инвалидности» Всемирной организации здравоохранения сказано, что около 15% населения мира, живут с какой-либо формой инвалидности, у нас в стране эта статистика меньше – почти 9% населения [1]. Эта цифра исчисляется миллиардами в мире и миллионами в России. Естественно, что проблемы охраны прав и реабилитации инвалидов обсуждаются на международном и федеральном уровнях. Так, в 2006 г. была утверждена Конвенция ООН о правах инвалидов, ратифицированная Российской Федерацией 3 мая 2012 г. Кроме того, у нас принят Федеральный закон № 181-ФЗ от 24 ноября 1995 г. «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», где дано определение: *реабилитация инвалидов представляет собой систему и процесс полного или частичного восстановления способностей инвалидов к бытовой, общественной, профессиональной и иной деятельности* [4].

Однако семантика слова реабилитация (от лат. *re* – возобновление, *habilitas* – способность, пригодность; т. е. восстановление пригодности к чему-либо), позволяет лишь в самом общем виде охарактеризовать суть понятия и не позволяет принять дословный перевод термина в качестве его определения. С позиции ВОЗ: *реабилитация – это координированное применение медицинских, социальных, педагогических и профессиональных мероприятий в целях подготовки (или переподготовки) индивидуума на оптимум работоспособности.* Это определение с трудом соотносится со спецификой

создания специальных условий воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста, поэтому требует совершенствования нормативно-правовой базы.

Федеральный закон от 1 декабря 2014 г. № 419-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам социальной защиты инвалидов в связи с ратификацией Конвенции о правах инвалидов», благодаря которому в предыдущий документ было введено новое понятие – абилитация: *это система и процесс формирования отсутствовавших у инвалидов способностей к бытовой и общественной... и иной деятельности* [5]. Данное определение больше подходит под специфику адаптации и социализации, создания специальных условий воспитания и обучения, реабилитации средствами образования детей раннего и дошкольного возраста.

Оба определения - реабилитация и абилитация инвалидов - судя по своей направленности, имеют своей целью устранение или возможно более полную компенсацию ограничений их жизнедеятельности в целях их социальной адаптации, включая достижение ими материальной независимости и интеграцию в общество.

Если обобщить, то основные направления абилитации и реабилитации инвалидов включают в себя:

- медицинскую реабилитацию (медико-психологическую, когнитивно-поведенческую и медико-социальную), протезирование и ортезирование, санаторно-курортное лечение;
- социально-средовую, социально-педагогическую, социально-психологическую и социокультурную реабилитацию, социально-бытовую адаптацию;
- профессиональную ориентацию, общее и профессиональное образование, профессиональное обучение, содействие в трудоустройстве (в том числе на специальных рабочих местах), производственную адаптацию;
- физкультурно-оздоровительные мероприятия, спорт.

По данной классификации направлений абилитации и реабилитации очевидно, что подходы к реабилитации и абилитации инвалидов в Российской Федерации в течение более чем 20 лет развивались параллельно в различных сферах – здравоохранение, социальное обслуживание, образование, труд и занятость, культура, физическая культура и спорт, а также в области реабилитационной индустрии. Вместе с тем, остро не хватало и до сих пор не хватает координации между ними.

В связи с этим с 2019 г. в рамках реализации подпрограммы «Совершенствование системы комплексной реабилитации инвалидов» **государственной программы Российской Федерации «Доступная среда»** в качестве таких координационных мер предусмотрено [2]:

- формирование нормативно-правовой базы и организационных основ помощи по медицинской, социальной и профессиональной реабилитации;
- изучение механизмов действия различных средств медицинской и немедицинской реабилитации;
- разработка и научное обоснование инновационных технологий в системе образования и реабилитации;
- разработка современной методологии, позволяющей оценить эффективность реабилитационных технологий.

Однако, несмотря на существенные реформы в области профилактики инвалидности, реабилитации и абилитации инвалидов, их интеграции в российское общество,

произошедшие за последние годы, до настоящего времени отсутствует *единый подход*, определяющий вектор развития комплексной реабилитации и абилитации инвалидов на **системном уровне**. Такой подход, в частности, положен в основу *Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья* (МКФ), принятой Всемирной ассамблеей здравоохранения 22 мая 2001 г [3].

Предполагается, что это создаст точки пересечения и возможности координации для специалистов системы здравоохранения, образования и социальной защиты, потому что используется *биопсихосоциальная модель* как основа комплексной реабилитации вместо прежней, биомедицинской модели. Ее спецификой является описание

1) **функций и структур** организма, которое рассматривается не с точки зрения ограничений возможностей, а с позиции универсального человеческого опыта;

2) доменов **активности и участия** в общественной жизни.

При этом дети с ОВЗ и инвалидностью описываются как дети с ООП, в системе образования, на основе МКФ и МКБ. Хотя нужно отметить, что создание детской и подростковой версии МКФ (2017) закончилось неудачей. В настоящий момент принято решение о приостановке использования данной версии МКФ из-за её неэффективности и этических разногласий. Принято решение об использовании основной версии МКФ для детей-инвалидов.

Между тем, индивидуальная программа *реабилитации или абилитации инвалида* (ИПРА) строится на основе МКБ, а не МКФ. Ее определение закреплено в **Приказе Минтруда России от 13.06.2017 № 486н**, утвердившем новый Порядок разработки и реализации индивидуальных программ реабилитации или абилитации инвалида и ребенка-инвалида.

Вместе с тем, ИПРА инвалида в настоящее время не имеет собственных источников для реализации, за исключением вопроса обеспечения инвалидов техническими средствами реабилитации – обеспечение мероприятий по реабилитации и абилитации носит ведомственный характер. При этом законодательно не определены

– ключевое для развития современного рынка реабилитационных и абилитационных услуг понятие - «услуга по комплексной реабилитации и абилитации инвалидов»,

– примерный перечень услуг по основным направлениям комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, детей и взрослых,

– федеральные стандарты или порядки предоставления таких услуг, что затрудняет их тарификацию на региональном уровне;

– не определено содержание основных направлений комплексной реабилитации и абилитации с учетом их современного понимания.

Кроме того, существуют проблемы с определением статуса специалиста-реабилитолога. Уже прошло 4 года с тех пор, как в России появилась новая врачебная специальность – врач физической и реабилитационной медицины: Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 03.09.2018 № 572н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по медицинской реабилитации». Далее МинЮст утвердил документ о внесении поправок в Приказ Министерства здравоохранения РФ от 7 октября 2015 г. № 700н «О номенклатуре специальностей специалистов, имеющих высшее медицинское и фармацевтическое образование» (обновленный приказ от 9 декабря 2019 года). С этого момента мы имеем право официально обучать врачей – специалистов по

медицинской реабилитации в ВУЗах и выдавать документы для доступа к медицинской деятельности (сертификат). Однако до сих пор не определен такой статус для специалистов педагогического профиля – логопедов и дефектологов.

Вместе с тем, утвержден **порядок организации медицинской реабилитации для детей и взрослых.**

– Приказ Минздрава России от 23.10.2019 N 878н «Об утверждении Порядка организации медицинской реабилитации детей»,

– Приказ Минздрава России от 31.07.2020 N 788н «Об утверждении Порядка медицинской реабилитации взрослых».

По логике вещей, такой порядок нужен и для реабилитации средствами образования, в системе образования. Однако его до сих пор нет. Более того, его разработка встречается все с большими трудностями, связанными с тем, что специалистов коррекционного профиля – учителей-логопедов и дефектологов – руководители не признают компетентными в решении вопросов реабилитации, вплоть до разведения стандартов профессиональной деятельности логопедов в системе образования и системе здравоохранения. В попытках частично решить данную проблему и поддержать специалистов-реабилитологов в системе образования вузы разрабатывают междисциплинарные программы магистратуры. Например, в ФГБОУ ВО МПГУ разработаны и более 10 лет успешно функционируют магистерские программы «Лечебная педагогика в сфере образования лиц с ОВЗ», «Нейродефектология и комплексная реабилитация лиц с нарушениями коммуникации».

Еще одна проблема, которая осложняет проведение комплексной реабилитации и абилитации средствами здравоохранения и образования, это невозможность ее реализации вне контекста жизни ребенка или взрослого инвалида. При этом инвалид должен иметь равное с лицами без инвалидности право выбора места проживания и организации своей жизни. Реабилитация (абилитация) и жизнеустройство инвалидов неразрывно связаны между собой, и технологии сопровождения должны реализовываться как при предоставлении реабилитационных и абилитационных услуг, так и при организации жизни инвалидов в целом, в том числе с целью создания в обычном месте жительства инвалида постоянной реабилитационной (абилитационной) среды. В связи с этим сейчас активно разрабатываются инновационные методики изучения барьеров жилого помещения (на примере инвалидов, передвигающихся на кресле-коляске), которые направлены на оптимизацию реабилитационно-экспертной диагностики потребностей инвалидов, как в учреждениях медико-социальной экспертизы, так и в реабилитационных учреждениях [1]. С педагогической точки зрения, специалист-реабилитолог, кроме того, чтобы научить родителей организовать такое безбарьерное пространство, должен научить их пользоваться специальными приемами, облегчающими передвижение, коммуникацию, общение и совместную деятельность ребенка-инвалида. Для этого ИПРА интегрируются с индивидуальными образовательными маршрутами и программами.

Таким образом, современное состояние проблемы реабилитации детей и взрослых-инвалидов можно охарактеризовать как проблемы нарушения координации между осуществляющими ее ведомствами и диссоциации между медицинским и немедицинским направлениями реабилитации. Надеемся, время изменит все к лучшему.

Библиографический список

1. Владимирова О.Н. Система комплексной реабилитации инвалидов с ограничением мобильности // Диссертация на соискание ученой степени доктора медицинских наук. Спб, 2020. 321 с.
2. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда». – Режим доступа: <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/3/0>
3. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья. – Режим доступа: <https://zdravmedinform.ru/icf.html>
4. Федеральный закон № 181-ФЗ от 24 ноября 1995 г. «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». – Режим доступа: <https://base.garant.ru/10164504/>
5. Федеральный закон от 1 декабря 2014 г. № 419-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам социальной защиты инвалидов в связи с ратификацией Конвенции о правах инвалидов». – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70809036/>

Ромусик М.Н.,
канд. пед. наук, доцент Московский государственный педагогический университет,
г. Москва, romusikm@yandex.ru

РАЗВИТИЕ МОТОРНОГО ПРАКСИСА В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С БЕЗРЕЧЕВЫМИ ДЕТЬМИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития моторного праксиса у детей в норме и у детей с общим недоразвитием речи. Рассмотрены различные позиции исследователей на возникновение данной проблемы. Представлены направления работы по развитию моторного праксиса у безречевых детей.

Ключевые слова: моторный праксис, общее недоразвитие речи, безречие, диспраксия, коррекционно-педагогическая работа.

Двигательные нарушения у детей могут препятствовать нормальному речевому развитию, затруднять передвижение в пространстве, активные действия с различными предметами и инструментами, освоение навыков письма, занятия спортом и играми. В результате двигательных расстройств у детей может утрачиваться мотивация к играм, оказывает неблагоприятное влияние на последующее развитие речи, что трудно поддается коррекции в старшем возрасте.

Гимнастика на развитие мелкой моторики рук способствует развитию ручного праксиса, что важно для формирования письма и может использоваться как вспомогательное средство в работе с безречевыми детьми. Однако развитие пальцев рук не стимулирует развитие языка, вербальную речь необходимо формировать специально разработанными целенаправленными приемами.

После проведенных исследований М. М. Кольцова обратила внимание на то, что проекция кисти руки занимает около третьей всей площади двигательной проекции. «Именно величина проекции кисти и ее близость к моторной речевой зоне навели на мысль о

том, что тренировка тонких движений пальцев рук окажет большее влияние на развитие активной речи ребенка, чем тренировка общей моторики». Таким образом, была подтверждена связь речевой функции и пальцевой моторики [5].

Л.О. Бадалян, Н.И. Бернштейн, С. И. Гальперин, И. П. Павлов отмечают, что совершенствование моторной деятельности ребенка зависит от формирования регулирующих звеньев центральной нервной системы, начиная с пренатального периода и до активного освоения двигательными умениями.

Согласно исследованиям Н.А. Бернштейна, моторное развитие делится на три фазы, взаимовлияющие друг на друга и связанные с созреванием определенных нервных структур и связей:

I фаза – овладение основным процессом движения в «грубой» форме при «грубой» координации;

II фаза – коррекция, уточнение и дифференцирование движений, тонкая координация движения;

III фаза – закрепление и приспособление к различным условиям, стабилизация навыка.

В соответствии с положениями Н.А. Бернштейна, грудному ребенку все первое полугодие жизни присущи хватательные рефлекс (таламо-паллидарный уровень), как у обезьян (примитивные двигательные реакции). У ребенка отсутствует мимика, а существуют только гримасы (игра мышц). Схватывание и удержание предмета наблюдаются у человека уже на самом низовом уровне – на руброспинальном, начиная от тонических фиксаций, наблюдаемых у новорожденного. Появляется комплекс оживления, то есть реакции принимают социальную направленность [2].

Возраст 5–7 лет – второй критический период в развитии двигательной функции, когда ребенок овладевает новыми произвольными движениями, в том числе и орудийными.

Произвольные движения и действия человека представляют собой сложную функциональную систему, осуществляемую одновременной работой разных зон мозга, каждая из которых вносит свой вклад в построение движений. Поражение любой из этих зон приводит к нарушению нормальной организации двигательного акта, в том числе и речевого. В развитии речи важное значение играет речедвигательный анализатор, который начинает действовать одновременно с началом становления общемоторных функций [3].

Своевременное и разностороннее развитие движений кисти и пальцев рук стимулирует созревание ЦНС. Оно является одним из важных показателей развития всех познавательных процессов и речи.

Движения рук управляются несколькими механизмами: чувствительность пальцев обеспечивает восприятие основных свойств предметов; зрение позволяет ориентироваться в расположении предметов в пространстве, оценивать их форму, величину, и другие свойства, дает возможность планировать их захват и действия с ними. Механизмы регуляции тонуса и силы сокращения мышц позволяют выполнять движения точно и быстро; двигательная память обеспечивает автоматизацию навыков. Планирование действий и исправление ошибок придает движениям рук целенаправленный характер. К мелкой моторике относятся простые жестовые движения и высоко организованные сложные, такие как письмо. Таким образом, чтобы кисти и пальцы были ловкими, необходимо развивать более мелкие мышцы. Мелкая моторика развивается в повседневной жизни ребенка в процессе социальн о-бытовой

деятельности и по мере взросления появляются более сложные умения: застегивание пуговиц, молний, шнуровка ботинок и др.

Артикуляционная моторика – совокупность скоординированных движений органов речевого аппарата, обеспечивающая правильное звукопроизношение. Постепенно с рождения развиваются точность, сила и дифференцированность этих движений. При произнесении различных звуков речевые органы занимают определенные артикуляционные позы. В спонтанной речи звуки произносятся не изолированно, а плавно быстро сменяя артикуляционные уклады. Чтобы произносить различные звуки, органы артикуляционного аппарата должны быть подвижны. Для образования звуков важна подвижность боковых краев и кончика языка. Губы должны уметь производить большое количество движение: округляться, вытягиваться, растягиваться и т.п. Нижняя челюсть и мягкое небо должны уметь опускаться и подниматься. Таким образом, для четкого произношения необходима хорошая подвижность органов артикуляции. [1]

У детей с задержкой речевого развития, с общим недоразвитием речи 1 уровня речевого развития часто отмечаются трудности в виде кинестетической и кинетической диспраксии артикуляционного аппарата, трудности в пространственном и регуляторном праксисе.

При кинестетической диспраксии (общей, ручной и артикуляционной) нарушается ощущение включения в позу. Страдают праксис позы (невозможность придать части тела нужного положения). Не чувствует расположения пальцев рук. Нарушаются все предметные действия и письмо, не может правильно взять ручку. Усиление зрительного контроля помогает при выполнении заданий.

Артикуляционная диспраксия проявляется нарушением функций мышц, участвующих в обеспечении речи, глотания, расстройством сложных движений губ и языка. Отмечаются трудности в выполнении артикуляционных движений по инструкции, в которых участвуют органы артикуляции (надуть щеки, дотянуться языком до верхней губы, дотронуться до уголков рта и др.).

Диспраксия часто оказывает неблагоприятное воздействия на успешность коррекционной работы, социальную адаптацию. Установлено, что диспраксия часто выступает в качестве коморбидного состояния с психическими расстройствами, особенно с психозами и аутизмом.

Чарльз Ньюкиктьен отмечает, что в возрасте до 3 лет у детей двигательная активность и речь могут влиять друг на друга негативным образом, если формирование одной или обеих сфер протекает с патологией. Нарушения определённых аспектов сенсомоторного функционирования также способно оказывать отрицательное воздействие на развитие (резкое ограничение двигательного опыта, отсутствие перехода средней линии тела, отсутствие оптимальной латеральности) [4].

В работе над развитием моторного праксиса мы выделили следующие направления работы:

1 Нормализация тонуса артикуляционной, мимической, пальцевой и общей мускулатуры (уменьшение степени проявления двигательных дефектов – спастического пареза, гиперкинезов).

2 Формирование кинестетического и кинетического ощущения общих, ручных и артикуляционных движений.

3 Развитие артикуляционного и ручного праксиса.

4. Развитие статико-динамической координации, основанной на синхронных движениях рук и органов артикуляции.

Таким образом, перечисленные направления работы способствуют нормализации тонуса общей и мелкой мускулатуры, развитию артикуляционной моторики и координации детей с речевыми проблемами.

Библиографический список

1. Азова О.И., Дьякова Е.А., Антипова Ж.В., Крылова Е.В., Воробьева М.В. Логопедические технологии: учебник. – М.: ИНФР-М, 2022. С.159.
2. Бернштейн И.А. О построении движения. – М.: Просвещение, 2005 – 213 с.
3. Верясова Т.В. Роль двигательного анализатора в развитии речевой деятельности детей: учеб. пособие. – Екатеринбург, 2000. 52с.
4. Ньюкиктьен Ч. Детская поведенческая неврология. В 2 т. Том 1. – М.: Теревинф, 2021. – 288с.
5. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. – М.: Педагогика, 2005. – 143с.

Слюсарская Т.В.,
канд. пс. наук, доцент Тульский государственный педагогический университет
им. Л.Н. Толстого, г. Тула slusarskaya@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ ПАРТНЕРСТВА УНИВЕРСИТЕТА И СПЕЦИАЛЬНОЙ БИБЛИОТЕКИ ДЛЯ СЛЕПЫХ: ОПЫТ ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Аннотация. В статье представлены результаты многолетней (2000–2021 гг.) научно-исследовательской, образовательной, просветительской деятельности Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого и Тульской областной специальной библиотеки для слепых в рамках подготовки будущих педагогов-дефектологов в «Школе волонтеров». Реализованы более 40 проектов, направленных на социализацию лиц с ограниченными возможностями здоровья, создана базовая лаборатория профессиональной деятельности и практики специалистов для работы с лицами с ограниченными возможностями здоровья, оказывающая неоценимую помощь в подготовке будущих педагогов-дефектологов и специальных психологов в рамках проведения научно-практических конференций, практических занятий, семинаров, экскурсий и конечно же рамках совместной деятельности реализации партнерских проектов.

Ключевые слова: волонтерство, социальное партнерство, университет, профессиональная подготовка педагогов-дефектологов.

Волонтерская деятельность может осуществляться в разных сферах общественной жизни. Одним из наиболее социально ориентированных направлений студенческого волонтерского движения является помощь людям с ограниченными возможностями здоровья.

Студенты, обучающиеся в педагогическом университете по коррекционным специальностям, могут быть максимально эффективны в ситуациях, когда помощь требуется детям с ограниченными возможностями здоровья. Имеющиеся у них профессиональные знания в области специальной психологии и педагогики, в определенной степени сформированные навыки коррекционной деятельности дают возможность применять специальные средства, которые смогут обеспечить качественную организацию процесса познания и социализации особого ребенка.

Полноправными участниками партнерской деятельности Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого (ТГПУ) и Тульской областной специальной библиотеки для слепых (ТОСБС) по решению проблем социокультурной реабилитации детей с нарушением зрения являются студенты факультета психологии, обучающиеся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование».

Существовавшее на протяжении двадцати лет сотрудничество университета и библиотеки в настоящее время осуществляется в рамках официально созданной на базе ТОСБС «Школы волонтеров». Направления работы студентов-волонтеров включают сопровождение массовых, групповых и индивидуальных мероприятий с читателями, имеющими зрительную патологию, изготовление тактильных книг и пособий для детей, участие в работе кукольного библиотечного театра книги.

Технические возможности библиотеки не только обеспечивают проведение различных форм учебной работы со студентами, но и позволяют организовать специальную подготовку волонтеров в области сопровождения детей с нарушением зрения через проведение семинаров, мастер-классов, видеоуроков.

Студенты-волонтеры являются постоянными участниками всех партнерских проектов университета и библиотеки, начиная от сочинения сказочных историй для детей о зрении, до апробации новых технологий коррекционно-развивающей работы на базе дошкольных образовательных организаций для детей со зрительной патологией.

На базе библиотеки волонтеры обучаются выполнению тактильных объемных иллюстраций в разных техниках, учатся подбирать материалы, максимально передающие свойства оригинала, трансформировать содержание сюжета, сопровождать иллюстрации текстом Брайля, выбирать и записывать шумовое, музыкальное, голосовое сопровождение.

Студенты-волонтеры учатся работать на специальном оборудовании, а затем оказывают необходимую помощь работникам библиотеки по созданию на нем рельефно-графических изображений методом термического вспучивания бумаги.

Волонтеры-старшекурсники выступают в роли наставников студентов младших курсов, обучая их отбору материалов для тактильных картинок иллюстраций книг, дающих возможность оптимальной достоверности и объективности восприятия, обеспечивающей представление предметов и явлений по их тактильным изображениям.

Изготовление тактильных изданий – очень сложный, длительный и трудоемкий процесс, а сами тактильные картинки не отличаются долгим сроком использования. Поэтому книжный фонд таких изданий требует постоянного обновления и пополнения.

Исходя из этого, одной из главных задач волонтеров является изготовление тактильных книг. Волонтерами ежегодно создаются книги из серий «Русские народные сказки», «Истории о животных», «Азбука Л.Н. Толстого», «Дай лапу, друг!», «Тульские традиционные народные промыслы и ремесла» [1].

Студенты-волонтеры активно участвовали со стороны Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого в корпоративном проекте «Три музы». Участники проекта адаптировали произведения изобразительного искусства для лиц с нарушениями зрения, используя в качестве средств адаптации тифлокомментирование и музыкальное сопровождение. Волонтерам с факультета психологии было поручено выполнение работы по пейзажным картинам из цикла «Времена года». Студенты подготовили материалы и приняли участие в выпуске виртуальной экскурсии с аудиосопровождением.

Волонтерская деятельность часто необходима во всероссийских программах. Значительный вклад в обеспечение практического аспекта реализации Национальной программы поддержки и развития чтения на базе Тульской областной специальной библиотеки для слепых внесли студенты-волонтеры, принявшие участие в проекте «Рюкзачок знаний». Целью проекта было, с одной стороны, формирование у дошкольников со зрительной патологией интереса к книге, с другой – возрождение традиций семейного чтения [2].

На первом этапе проекта студенты провели анкетирование родителей «Приобщаем дошкольника к книге» и проанализировали его результаты, представив отчет сотрудникам библиотеки и образовательных организаций для детей с нарушением зрения. Выполненная волонтерами работа дала возможность получить достоверную информацию о том, как родители знакомят детей с художественной литературой, и учесть полученные данные при организации и проведении воспитательной работы с детьми и консультационной – с родителями.

На втором этапе при активном и взаимообогащающем сотрудничестве студентов, работников библиотеки и педагогов был разработан цикл занятий «Сказочные уроки», подготовлены консультации для родителей, направленные на популяризацию семейного чтения, составлены рекомендации по литературному репертуару для детей [3].

На этом этапе волонтеры участвовали при наполнении каждого элемента обучающего методического комплекса «Рюкзачка знаний». Они приняли участие в разработке содержания (чтение произведения, беседа, задания для детей по произведению) дневника по проекту и рекомендаций для педагогов и родителей по его заполнению. Вместе с сотрудниками библиотеки готовили альбом для творчества и альбом-раскраску. Разрабатывали дифференцированные задания по литературным текстам для детей разных возрастных групп. Подбирали плоскочечатные, тактильные и аудиокниги, наборы для кукольных спектаклей.

На третьем этапе студенты проводили коррекционно-развивающую работу с применением комплекса «Рюкзачок знаний» в детском саду для дошкольников с нарушением зрения. Студенты-волонтеры организовывали игры-драматизации, ставили инсценировки по сказкам, проводили конкурсы-викторины и конкурс рассказов-продолжений сказок, принимали активное участие в подготовке и проведении вечера развлечений «Сказочный маскарад», для которого они изготавливали маски и элементы костюмов.

Важной составной частью волонтерского движения студентов направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» является работа в кукольном театре книги «Филипок». Этот театр функционирует на базе ГОСБС с 2015 года. С момента его основания волонтеры выступают там не только в качестве актеров-кукловодов, но и пробуют себя как сценаристы и режиссеры мини-спектаклей с тифлокомментариями.

Особым направлением стало участие студентов в совместном обучающем и творческом проекте «Дай лапу, друг!», реализованном при партнерстве Тульской областной специальной библиотеки для слепых, Тульского госпедуниверситета и МБДОУ № 120 г. Тулы. Общей целью проекта было формирование основ экологического сознания детей дошкольного возраста и положительного осознанного отношения к представителям животного мира. Волонтеры помогали детям освоить навыки ухода за домашними животными, познакомиться с правилами безопасного поведения с животными.

У ТОСБС есть сайт «Прикоснись и увидишь», созданный для обобщения и распространения опыта изготовления тактильных книг различной тематики из разных материалов и их использования в работе с детьми. Студенты не только используют его материалы в своей учебной деятельности, но и принимают участие в его пополнении [4].

Благодаря волонтерам из Тульского государственного университета им. Л.Н. Толстого в фонд тактильных книг библиотеки для слепых поступили рукотворные издания «Библия для детей», изготовленные в рамках проекта «Прикосновение к православной мудрости: Когда Библия оживает». Каждая из шести подгрупп студентов самостоятельно разрабатывала свой проект, выбирала образ православной иконы и технику изготовления объемных иллюстраций для каждого эпизода библейских текстов. При участии волонтеров прошла разработка и апробация комплекса занятий с тактильными книгами по евангельским текстам для детей. Студенты приняли участие в проведении специалистами консультаций для родителей по вопросам ознакомления ребенка с тактильными изданиями в процессе семейного воспитания.

Волонтеры регулярно активно участвуют в пополнении фонда тактильных книг и дидактических пособий библиотеки рукодельными книгами и дидактическими пособиями, посвященными тульским брендам, «Тульские традиционные народные промыслы и ремесла». К числу наиболее оригинальных следует отнести сочиненные студентами тактильные сказки и созданные волонтерами рисованные мультфильмы о тульском самоваре, гармошке, белевской пастиле.

Новым направлением волонтерской деятельности студентов стало изготовление тактильных сувениров. Начало проекта «Тула-Град» было приурочено к празднованию 875-летия города. Тактильные сувениры предназначены для ознакомления людей с нарушением зрения с историческими предметами народных промыслов Тульской области. Волонтеры проявили творчество при изготовлении разнообразных сувенирных самоваров, «тактильных тульских пряников», форм филимоновской игрушки, тактильной копий пистолета ТТ. Студенты приняли участие в подготовке и проведении мастер-классов «Тульские бренды на ощупь» на форуме «Тульская область – территория семьи».

К 500-летию Тульского кремля в рамках проекта «Девять башен Тульского кремля» для тактильной книги по разработанным специалистами ТОСБС оригинал-макетам студенты изготовили страницы с «тактильными» башнями частями кремлевской стены [5].

Волонтерская деятельность оказывает положительное влияние на формирование профессиональной позиции будущих дефектологов и специальных психологов, развитие их социально-ориентированной активности, способствует повышению качества подготовки к профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Кокорева О.И. Возможности и условия развития эмоциональной отзывчивости у старших дошкольников при ознакомлении со славянскими мифами и легендами // Образование и саморазвитие. 2014. № 1 (39). С. 150–153.
2. Кокорева О.И. Дошкольный возраст как начальный период развития социального капитала // Вестник МГАДА. 2012. № 5 (17). Серия «Философские, социальные и естественные науки». С. 121–124.
3. Слюсарская Т.В. Особенности развития представлений о себе и своих сенсорных способностях у детей со зрительной патологией // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2020. Т. 9. № 6-1. С. 49–55.
4. Слюсарская Т.В., Кузнецова Ю.В. Особенности организованной образовательной деятельности, направленной на формирование положительного отношения к дефекту и аппаратному лечению у дошкольников со зрительной патологией // Глобальный научный потенциал. 2021. № 1 (118). С. 28–31.
5. Слюсарская Т.В., Федоренко Ю.В. Взаимосвязь компонентов гражданской идентичности у младших школьников со зрительной патологией // Глобальный научный потенциал. 2019. № 10 (103). С. 184–186.

Токарева Т.А.,
старший преподаватель Томский государственный педагогический университет, г. Томск,
abatina74@mail.ru

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ВУЗА КАК ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Описывает опыт организации совместной образовательной деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья при реализации проекта психолого-педагогического сопровождения дошкольников в условиях вуза с учётом практики педагогов различных образовательных организаций г. Томска.

Ключевые слова: высшая школа, профессиональная деятельность, совместная образовательная деятельность.

Модернизация образования с целью обеспечения доступности качественного образования для всех категорий граждан [5], является одной из важных задач развития образования в России. За последние годы, в силу ряда причин, количество детей с различными патологиями развития значительно увеличилось. При этом, количество специальных образовательных учреждений не увеличилось. Благодаря вступившим в силу: федеральному государственному стандарту дошкольного образования; федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; федеральному

государственному образовательному стандарту образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Обеспечиваются равные возможности в период дошкольного детства, школьного обучения независимо от психофизиологических особенностей, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, такие дети могут достойно получать образовательные услуги в массовых образовательных учреждениях. Не исключением стали и образовательные учреждения города Томска [1].

Современное образование требует от педагогов изменения образовательной деятельности. При наличии необходимости должного сопровождения по отношению к образованию ребёнка на разных его ступенях, обнаруживается несостоятельность системы образования в оказании сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, как и некомпетентность родителей в оказании поддержки своему ребёнку.

Педагоги испытывают трудности в организации совместной образовательной деятельности.

Учителя Муниципального автономного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 32 г. Томска, при прохождении курсов повышения квалификации высказываются о трудностях, которые испытывают в работе:

– «мы не знаем, как и индивидуальный подход к ребёнку с ОВЗ организовать и не обделить вниманием остальных детей...»;

– «пока я ребёнку с ОВЗ объясняю десять раз, а с одного раза он не понимает, другие предоставлены сами себе...».

Анализируя образовательную деятельность педагогов различных учреждений, мы исходили из содержания разных типов совместного действия [2].

В автономном дошкольном образовательном учреждении детского сада общеразвивающего вида № 61 г. Томска. С педагогом Мариной Петровной дети выбирают партнёра и место для работы, могут перемещаться для обсуждения, экспериментирования, создания, апробирования, вступления в диалог как со взрослым, так и ребёнком. Ольга Петровна предоставляет возможность свободно располагаться в пространстве группы. Меняют дети «зоны» образовательного пространства по рекомендации педагога.

Педагог этой группы взял на себя роль организатора-участника, где дети имеют возможность влиять на совместную деятельность, дети проявляют инициативу, имея возможность пробовать, обсуждать, оформлять, участвовать. Педагог организует образовательную деятельность в открытом совместном действии педагога и ребёнка.

Педагог Олеся Александровна, предоставляет возможность детям видеть друг друга. Для ответа или выполнения задания участники образовательной деятельности подходят к педагогу, стоя рядом с ним, обращаются ко всем. Могут вступить в диалог с педагогом или детьми по инициативе взрослого. Олеся Александровна заняла лидерскую позицию, дети при организации образовательной деятельности – соисполнители, совместное действие педагога – обращенное.

В ходе наблюдения, нами отмечено, что у педагогов нет проблемы с «включением» детей ОВЗ в совместную, образовательную деятельность. Педагоги организуют работу в подгруппах так, что дети с ОВЗ оказываются втянутыми в образовательный процесс при поддержке сверстников и взрослого.

Организацию совместной образовательной деятельности детей с ОВЗ мы анализировали и на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 14 г. Томска.

В процессе работы, учитель второго класса, организовывает работу детей на уроке по подгруппам. В каждой подгруппе дети выполняют задания. По четыре человека. Дети с ОВЗ принимают активное участие в этом процессе. Нами замечено, что остальные дети дают возможность им высказаться, объяснить задание более доступно. Педагог имеет возможность реализовать индивидуальный подход к детям в том числе и с ОВЗ. Ученики этого класса доброжелательны в общении, спокойны, рассудительны. При обсуждении и решении задач улыбаются друг другу. Вежливо друг к другу обращаются. При озвучивании одним участником группы командного решения, другие участники оказывают ему поддержку и готовность помочь и саму помощь.

С 2008 года на базе Томского государственного педагогического университета, реализует свою работу учебно-методический кабинет психолого-педагогического сопровождения лиц с нарушениями речи «Капитошка» (далее УМК «Капитошка»). В рамках учебных дисциплин, студенты кафедры дефектологии, под руководством преподавателей кафедры, в ходе практических занятий имеют возможность участвовать в реальной практической работе с детьми.

Изначально кабинет планировал работать с детьми, проживающими в ближайших микрорайонах, неохваченными логопедической помощью дошкольных учреждений. Однако, практика показала, что интерес к нашей деятельности имеется и у жителей отдаленных от кабинета районов. Дети, которые имеют статус ОВЗ с разными, в том числе и комбинированными дефектами.

На базе УМК «Капитошка» сегодня продолжает реализовываться проект.

Название проекта: Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях учреждения высшего образования.

В рамках этого проекта студенты организуют подгрупповые занятия с детьми используя различные формы организации [3, 4] в ситуации открытого совместного действия. Где дети имеют возможность рассказать об увиденном, о своих чувствах, переживаниях, радостях, высказывать своё мнение. Дошкольники овладевают разными формами и видами игр, принимает правила и роли. Дети участвуют в совместной деятельности по систематизации знаний, умений, навыков необходимых для «открытия» нового знания и выбора задания, вызывающего затруднение.

Дети вовлечены в совместный процесс поиска и открытия новых знаний. Опытным - экспериментальным путем познают знания, имеют возможность самостоятельно объяснить результат проделанной работы. Дошкольники имеют возможность сформулировать, высказать самооценку и взаимооценку других участников совместной образовательной деятельности. Каждый ребенок вербально проявляет эмоционально - нравственную отзывчивость, понимание и сопереживание другим людям, самопознание, толерантность, аргументирует свою точку зрения, выражают свою чувственную оценку. Дошкольники обосновывают выбор игр и игровых заданий, самостоятельно создают игровые ситуации. Дети умеют договариваться, распределять роли в группе, продуктивно взаимодействовать. проявление детьми инициативы в постановке и решение проблем, построении рассуждений, высказываний, поиска информации, наблюдения. Умеют проявлять инициативу в процессе совместного поиска и открытия нового, когда решают возникший ранее вопрос проблемного характера. Активно определяют выбор различными способами совместного обсуждения

(организация голосования, доказательность значимости выбранного решения, придумывание лотерей случайного выбора (считалочек, чудесных мешочков и т.п.). Самостоятельный выбирают участников совместной деятельности и распределяют роли процесса реализации и степени участия, взаимопомощи, поддержки, взаимоконтроля.

Данная организация совместной образовательной деятельности с ситуации открытого совместного действия дает возможность:

- детям с ОВЗ быть активными участниками;
- педагогу реализовать индивидуальный подход к каждому ребенку;
- распределять роли в процессе реализации и степень участия;
- проявлять взаимопомощь, поддержку, взаимоконтроль, проявлять сочувствие;
- понимать чувство гордости как за себя, так и своих товарищей;
- проявить способность договориться, умение разрешать конфликты;
- студентам раскрыть свой потенциал и уверенность в будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Аникина С.А., Пасечник Н.В., Сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в ДОУ в условиях реализации ФГОС // Современные аспекты теории и практики логопедической теории и практики: матер. VI Всеросс. заочной научно-практической конференции (25 февраля 2016 г., г. Томск). Томск: Издательство ЦНТИ, 1016. С. 155-158.

2. Поздеева С.И. Образовательное содержание совместной деятельности в начальной школе. – Томск: Дельтаплан, 2004. – 311 с.

3. Токарева Т.А. Изменения содержание образовательной деятельности в условиях нового федерального государственного стандарта // Научно-педагогическое обозрение гос. пед. ун-та. Томск. 2016. Вып. 2 (12). С. 118-123.

4. Токарева Т.А. Эмоционально-игровой общий круг как форма организации совместной образовательной деятельности в условиях нового федерального государственного стандарта дошкольного образования // Вестник Томского гос. пед. ун-та. Томск. 2015. Вып. 7 (160). С. 9-15

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Перспектива, 2014. – 32 с.

РАЗДЕЛ 2.

СТУДЕНЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ, СОПРОВОЖДЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ПОЛИМОДЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Андрале Самарина К.Б., бакалавр,
Научный руководитель: к. пед. н., доцент кафедры олигофренопедагогики Кудрина С.В.
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, sspnid@mail.ru

ПРОБЛЕМА ВЫБОРА ТРУДОВОЙ ЗАНЯТОСТИ ЛИЦАМИ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И ТМНР

Аннотация. Статья посвящена анализу опыта профориентационной деятельности в рамках трудоустройства лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития. Потенциальной возможностью улучшения социальной адаптации данной категории людей является подбор диагностического материала для выбора подходящей им профессиональной деятельности.

Ключевые слова: лица с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР), профессиональная ориентация, профессиональное развитие, трудоустройство.

Лица с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее – ТМНР) являются полиморфной группой, в которой существенно различается уровень функциональности каждого человека. Причина тому – различные сочетания сенсорных, двигательных, интеллектуальных нарушений, имеющих разную степень выраженности.

Специфика состояния ограничивает людей с ТМНР во взаимодействии с окружающим миром, в частности, в самореализации. У лиц с ТМНР отмечаются сложности коммуникации и совместной деятельности. Мотивационная сфера подростков и молодежи с ТМНР характеризуется более выраженными физиологическими и значительно ослабленными высшими потребностями. Сказанное в полной мере относится познавательным мотивам, к стремлению к самостоятельности, самовыражению и др. Молодые люди часто безразличны к каким-либо продуктивным видам деятельности, как в области обучения, так и в вопросах труда, самообслуживания, организации досуга. Они негативно относятся к призывам к какой-либо из перечисленных видов деятельности, занятия им быстро надоедают и активность детей снижается или сходит на нет. Другой существенной проблемой является неумение организовывать свою работу, низкий уровень самостоятельности, их действия часто стереотипны и неадекватны по отношению к ситуации. Отсутствие возможности контролировать свои действия, просить и принимать помощь делает деятельность еще менее результативной. В связи со сказанным, эффективность использования жизненных компетенций, полученных в результате обучения и воспитания, у данной группы крайне низкая. Также отмечаются трудности в усвоении и переносе освоенных компетенций при изменении внешних условий. Наряду со сказанным,

учащиеся восприимчивы к похвале от значимого для них человека, могут перенимать его отношение к совместным делам, в том числе к вовлечению в трудовую деятельность.

Одним из важнейших условий социальной адаптации этой группы обучающихся является совершенствование механизмов ее включения в общество, в том числе, через трудовую деятельность. Ощущение причастности к важному делу, собственной значимости, поддержанной похвалой, улучшает качество жизни людей с ТМНР.

Основной задачей профессионального образования является подготовка квалифицированных кадров по основным направлениям деятельности, востребованным на рынке труда. Открытость и инклюзивность общего образования предполагает пролонгирование этих тенденций и в системе профессионального образования и обучения, а значит обеспечение их доступности для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Создание условий для профессионального становления, подходящих для лиц с ТМНР, то есть таких условий, которые позволят им находиться в доступной и комфортной среде, является одной из ступеней реализации инклюзии в этой области.

Базовые навыки самообслуживания у человека с тяжелыми нарушениями, всю жизнь зависящего от опекунов, как правило, формируются недостаточно. В ситуации, когда по каким-либо причинам меняются условия его проживания и степень поддержки близкими, человек данное изменение переносит тяжело, в том числе вследствие несформированности самостоятельности в различных аспектах социальной жизни. При этом, после окончания школы возможности социализации, в особенности через трудовую деятельность, для людей с ТМНР весьма ограничены. Также традиционные профессии, которые рассматриваются как перспективные для данной группы лиц с ОВЗ, претерпевают существенные изменения или уходят из зоны активного применения.

В связи со сказанным можно выделить следующие проблемы:

- особенности психофизического состояния учащихся и сопутствующие заболевания значительно ограничивают возможности лиц с умственной отсталостью и ТМНР в выборе профессии;

- процесс формирования практических действий у этой группы обучающихся длительный, сложный, во многом ориентированный на механическое освоение необходимых действий, которые быстро забываются без постоянной актуализации;

- осознанность и самостоятельность как характеристики деятельности учащихся с умственной отсталостью и ТМНР не развиты, в том числе в области выбора предпочитаемого вида деятельности, профессии;

- представления о профессиях и своих профессиональных возможностях ограничены, имеются трудности в планировании профессиональных и жизненных перспектив, низкий уровень учебной и профессиональной мотивации;

- комплекс профессий, которые возможны для лиц с умственной отсталостью и ТМНР невелик, сами профессии претерпевают значительные изменения в силу изменяющихся задач профессиональной деятельности и ее условий, часть из них уходит с рынка труда.

Подходы к решению сформулированных проблем видятся в организации системной, длительной, поэтапной работы по подготовке ребенка, будущего участника

профессиональной деятельности, к выбору и освоению профессии. Среди них можно выделить следующие пути.

– Выявление потенциальных возможностей и способностей человека. При организации профориентационной работы учитываются следующие факторы: информированность о профессиях и особенностях их деятельности; трудовые интересы и мотивы человека; влияние близкого окружения на человека; влияние средств массовой информации. Но для лиц с особыми образовательными потребностями перечень значимых факторов значительно шире. К ним можно добавить соотношение состояния здоровья с требованиями профессии; необходимость создания специальных условий и соблюдения медицинских рекомендаций; формирование толерантного отношения к лицам данной категории, а у самих лиц с ОВЗ адаптивных форм поведения и взаимодействия; необходимость привлечения специалистов сопровождения на различных этапах.

– Профессиональное самоопределение лиц с ТМНР. При наличии проблем со здоровьем правильный выбор вида деятельности особенно важен, так как некорректные установки и стереотипы у людей с инвалидностью могут спровоцировать социальную дезадаптацию и ухудшение состояния здоровья.

– Формирование учителями-дефектологами и другими специалистами, занимающимся реабилитацией лиц с ТМНР, трудовой мотивации учащихся с ОВЗ для их успешности и конкурентоспособности в будущем. Для этого следует начинать коррекционную работу с ранних лет ребенка: важно активно взаимодействовать с семьей и значимым окружением человека с ОВЗ.

– Включение семьи учащегося с умственной отсталостью и ТМНР в трудовую занятость. Это один из основных стабилизирующих факторов психологического благополучия в его адаптации. Также чаще всего опекуны помогают с выбором профессии и места дальнейшего профессионального образования. Семья и близкое окружение имеют большое влияние на своих детей, поэтому процесс профессионального самоопределения человека без участия родителей представляется возможным, но малоэффективным.

– Консультации специалистов, основанные на персональной диагностике. Большинство лиц с нарушениями развития неправильно понимают свои способности. Также существует перечень рекомендуемых профессий для каждой нозологии, с которыми можно познакомиться на официальных сайтах образовательных организаций и специализированных центров, а также можно обратиться в ПМПК за получением рекомендаций по обучающим программам и показанным видам деятельности, включая профессиональную.

Сказанное выше определило направление первого этапа нашего экспериментального исследования. Его основой стало изучение опыта работы организаций, занимающихся профессиональным обучением и трудоустройством лиц с умственной отсталостью и ТМНР, а также опыта проведения профориентационной работы в школах, где обучаются дети с умственной отсталостью.

Что касается школ, то профориентационная работа в них ведется в течение всего обучения по следующим направлениям: просветительская, педагогическая, медицинская и психологическая помощь.

Данный процесс включает в себя три этапа при тесном сотрудничестве школы, семьи и предприятий, в которых планируется будущее трудоустройство обучающихся:

1) подготовительный, 1-3 классы (знакомство детей с разными профессиями, например, в виде экскурсий на предприятия, и выявление склонностей и интересов учащихся);

2) основной, 4 класс (подготовка к осуществлению профессионального самоопределения ребенка);

3) итоговый, 5-9 классы с пролонгированием в случае обучения ребенка в 10-12 классах (окончательное формирование предпочтений к трудоустройству у школьника).

К сожалению, большее внимание в этой работе отведено обучающимся с легкой степенью умственной отсталости. Дети с ТМНР в силу выраженности интеллектуальных проблем и обилия сопутствующих особенностей в большей мере имеют доступ к медицинской и социальной составляющей этой работы и в значительно меньшей степени к просветительской.

Второй существенной проблемой является выбор организационных ресурсов для реализации этой работы. В данном вопросе единства нет: ответственными за проведение профориентации обучающихся с умственной отсталостью могут быть социальные педагоги, классные руководители, учителя труда или психологи; организационной формой принимается в редких случаях внеурочная деятельность, но чаще классные часы, экскурсии в рамках профильного труда, а также элементы уроков в виде ознакомительных бесед; в большей мере работа ведется фронтально, индивидуальные и дифференцированные подходы, в том числе диагностика возможностей и интересов детей, включается в программы крайне редко.

Кроме того, направления будущей трудовой деятельности, включаемые в профориентационную работу, крайне ограничены и не отражают ни социальный запрос на профессиональные кадры, ни современные тенденции в развитии рынка труда.

Если школы, реализующие АООП для обучающихся с умственной отсталостью объединены в многочисленную систему, где достаточно отлажены механизмы работы по основным направлениям деятельности, то организации, занимающиеся профессиональным обучением и трудоустройством лиц с умственной отсталостью такой комплекс пока не составляют. Отсутствие расширенного выбора учреждений, способных создать благоприятные условия для лиц с ТМНР, создает трудности при трудоустройстве. Кроме того, каждая организация строит свою работу очень индивидуально, поэтому точки соприкосновения в методических или организационных вопросах разных учреждений искать затруднительно. Каждое учреждение имеет свои сильные стороны, проанализируем некоторые из них.

Государственное автономное нетиповое профессиональное образовательное учреждение Ленинградской области «Мультицентр социальной и трудовой интеграции» создано в соответствии с распоряжением Правительства Ленинградской области от 16 октября 2014 года № 535-р «О создании государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Ленинградской области «Мультицентр социальной и трудовой интеграции». Это первый в стране центр, предназначенный только для людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

При разработке и реализации адаптированных образовательных программ ФГОС СПО по профессиям не обязателен к исполнению, поэтому по большинству реализуемых профессий в Учреждении ФГОСы не существуют. Подготовка программ проходит в несколько этапов: исследование рынка труда; переговоры с возможными работодателями; подбор профессиональных программ, соответствующих данным вакансиям; выбор кандидатов в зависимости от их физических возможностей.

Перечень профессий, предлагаемый в данном учреждении, достаточно обширный, он включает в себя 14 программ: оператор стиральных машин, оператор ЭВМ, кухонный рабочий, швея, уборщик служебных помещений, отделочник художественных изделий, рабочий зеленого хозяйства и т.д. Это позволяет учащимся выбрать наиболее привлекательное направление труда. Именно благодаря этому учреждение позиционирует позитивную мотивацию к трудовой деятельности как одно из своих сильных сторон. В данном учреждении испытывается новая модель нетипичного государственного учреждения, где используется «модульный подход» профессиональной подготовки, длительностью от 2,5 до 6 месяцев. Краткость курса позволяет достаточно быстро и экономически эффективно адаптировать людей с ТМНР, при этом трудоустривая их.

В учреждении создана профдиагностическая подкомиссия, которая оценивает допустимые медиками нагрузки, чтобы состояние здоровья обучающегося не ухудшилось на месте работы. Процесс подготовки учащегося обоснован следующими документами: адаптированной образовательной программе профессионального обучения, включающей в себя блок профессиональных и адаптационных дисциплин; учебным планом; календарным графиком; расписанием (групповым или индивидуальным); документацией для проведения промежуточной и итоговой аттестации обучающихся; документацией для организации и проведения производственной практики. Критериями успешности работы в рамках профессионального сопровождения принято трудоустройство обучающихся с ОВЗ, их закрепление в избранной профессии.

В Пскове в 1999 году был создан российско-немецкий проект ГБУСО «Производственно-интеграционные мастерские для инвалидов имени В.П. Шмитца», в котором осуществляется комплексное сопровождение людей старше 18 лет, имеющих ограниченные умственные и физические возможности, с инвалидностью I, II и III групп для их полной социальной адаптации. В учреждении существует тренировочное отделение, где производится первоначальная диагностика способностей и склонностей в направлении трудовой деятельности, а также выявление предпочтений в выборе профессии. Далее учащиеся в группах обучают по выбранной ими одной из 14 программ. Здесь также список направлений достаточно большой. Из положительных моментов образования в данном учреждении важно отметить наличие возможностей досуговой деятельности для учащихся. Активно используется помощь волонтеров. Все вышеперечисленное позволяет создать позитивную атмосферу, благоприятно влияющую на положительную мотивацию к дальнейшему трудоустройству.

Еще одним примером организации, предлагающим полноценную трудовую занятость, является Автономная Некоммерческая Организация помощи людям с тяжелыми и множественными нарушениями развития «Все дети могут». АНО работает с 2016 года в Новороссийске.

Проект «Взрослая жизнь: сопровождаемое проживание и трудовая занятость для подростков и молодых людей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития», созданный данной организацией выиграл президентский грант, с помощью которого смогла быть реализована программа трудовой занятости. В рамках проекта предлагается прохождение тренировочного проживания продолжительностью 3 месяца для людей с ТМНР для обучения самостоятельности. В данной организации обеспечиваются условия для применения трудовых навыков в мастерских: в сопровождении ассистентов есть возможность сделать интерьерные изделия из дерева, печенье или приготовить ореховые пасты – урбеч. Изготовленные изделия продаются, что способствует ощущению собственной значимости у людей с ТМНР.

Кроме того, в ряде регионов в работу по профессиональному обучению лиц с умственной отсталостью вовлечены органы управления образованием, которые мониторируют запросы от семей лиц с ОВЗ на предпочитаемые направления профессионального обучения и создают в регионе, если не постоянные, то собираемых по запросу группы обучающихся той или иной профессии.

Анализ открытых источников, освещающих деятельность описанных выше учреждений, позволяет отметить ряд их общих черт: ориентацию на трудоустройство своих воспитанников либо в организации региона, либо в мастерские на своей базе; стремление предложить максимально возможное разнообразие профессий, доступных для обучения лиц с ТМНР; отсутствие системы работы по профориентации, в том числе с целью формирования осознанного и заинтересованного отношения к выбору своей профессии. В ряду особенностей деятельности этих учреждений, делающих их работу уникальной и пока незначительно тиражируемой можно выделить элементы как организационной, так и содержательной стороны работы. Так часть учреждений комплексно рассматривает необходимость сопровождения своих воспитанников, уделяя внимание, в ряду прочего их досугу и проживанию. Другие, наоборот, основной упор делают на получение профессии. Одни большую ставку делают на запрос региона, конкретных организаций, другие на творческую составляющую деятельности и ее доступность для обучающихся. Одни строят свою работу линейно, другие модульно. Все сказанное позволяет предположить, что система профессионального обучения лиц с ТМНР пока не является полностью сформированной. Одним из важных психолого-педагогических вопросов является поиск путей для формирования заинтересованности в каком-либо виде деятельности и выборе профессии лицами с ТМНР, устойчивого положительного и ответственного отношения их к своей профессии, месту труда, эффективности трудовой деятельности.

Выполненная нами на данном этапе работа позволяет проектировать второй этап экспериментального исследования, в ходе которого проводится изучение состояния возможностей осуществления лицами с умственной отсталостью и ТМНР выбора интересных для себя профессий с учетом индивидуальных особенностей и возможностей, а также их готовности принять помощь в этом вопросе от родителей, специалистов школы, специалистов других учреждений. Полученные данные - основа разработки программы профориентационной работы в рамках внеурочной деятельности и методических материалов для ее реализации.

Андриянова М.Д., магистрант,
Научный руководитель: к.п.с.н., доцент кафедры специальной педагогики и
психологии Зеленина Н.Ю.
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
mari.andriyanova.98@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПО КОРРЕКЦИИ ДЕЗАДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАС ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В представленной статье изложено подтверждение необходимости разработки индивидуальной коррекционной программы по преодолению и профилактике дезадаптивного поведения у детей с РАС. А также представлен констатирующий эксперимент.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, дезадаптивное поведение, прикладной поведенческий анализ (АВА), индивидуальная программа.

Расстройства аутистического спектра (далее РАС) – это состояние, объединяющее различные клинические варианты аутистических расстройств (детский аутизм, синдром Каннера, высокофункциональный аутизм, атипичный аутизм, детское дезинтегративное расстройство, синдром Аспергера). Отсюда следует, что данное понятие охватывает ряд сходных состояний, характеризующихся дефицитом (нарушением) в сфере социального взаимодействия, вербальной и невербальной коммуникации, сужением (ограниченный набор) интересов и стереотипом поведения, а также различной степенью когнитивных дисфункций в диапазоне от высокого уровня когнитивного функционирования до серьезных интеллектуальных нарушений. Эти отклонения в поведении, а также когнитивные аномалии воздействуют на все области жизни и определяют степень восприятия окружающего мира страдающими РАС пациентами и их взаимодействие с остальными людьми [1].

Международная классификация определяет аутизм как общие нарушения, которые затрагивают все стороны психического развития человека, имеющего расстройства аутистического спектра. Отмечаются такие проблемы детей с РАС, как уход от контакта, негативизм, страхи, стереотипии, агрессивные и самоагрессивные проявления и др. Исходя из этого, одной из ведущих трудностей, с которой сталкиваются педагоги при обучении детей с расстройствами аутистического спектра – это заметно выраженное дезадаптивное поведение.

Дезадаптивное поведение – это социально неприемлемые формы поведения, которые препятствуют интеграции человека в общество [3].

Коррекция дезадаптивного поведения выделяется как отдельное направление коррекционной работы, которое вносится в индивидуальную образовательную программу ребенка.

Дезадаптивное поведение при аутизме и связанных с ним расстройствах включает в себя различные формы и может проявляться редко или, напротив, довольно часто. По этой причине у детей данной категории наблюдаются следующие виды дезадаптивного поведения: агрессия; самоагрессия (членовредительство); повторяющиеся действия (стереотипии) – стереотипные действия становятся дезадаптивными, только в том случае,

если мешают ребенку учиться и общаться; ритуалы; деструктивное поведение; вспышки гнева; импульсивное поведение; общественно неприемлемое поведение [2]. Вне зависимости от интенсивности поведения, его наличие будет считаться фактором, препятствующим результативному обучению и воспитанию ребенка, имеющего такой диагноз как расстройства аутистического спектра, с другими людьми.

В нашей стране, как достаточно результативные при работе с детьми с РАС зарекомендовали себя три психолого-педагогических подхода: эмоционально-уровневый подход, разработанный В.В. Лебединским, К.С. Лебединской, О.С. Никольской и другими авторами; прикладной поведенческий анализ (АВА) и ТЕАССН подход.

При выборе подхода по преодолению и профилактике дезадаптивного поведения у детей с расстройством аутистического спектра наиболее благоприятным является прикладной поведенческий анализ, поскольку на первый план выступают нарушения поведения. Прикладной анализ поведения – это прикладная отрасль науки, в которой принципы бихевиоризма применяются для улучшения социально значимого поведения [4].

Коррекция дезадаптивного поведения в ходе прикладного анализа поведения (АВА) состоит из следующих этапов:

1. Описание поведения, которое нам необходимо устранить.
2. Оценка дезадаптивного поведения: определение функции дезадаптивного поведения и поддерживающих условий.
3. Формулировка целей коррекционной работы.
4. Выбор методов коррекционной работы.
5. Коррекция.
6. Непрерывная оценка динамики коррекционной работы.

Из всего вышеперечисленного следует, собственно, что для реализации задач обучения и социализации ребенка с РАС в дошкольных образовательных организациях разрабатываются индивидуальные программы коррекции дезадаптивного поведения.

Индивидуальная программа – это программа, которую разрабатывают для конкретного обучающегося, и направлением данной программы является - преодоление проблем в развитии ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Цели, задачи и структура индивидуальной программы обусловлены спецификой восприятия ребенком окружающей среды. Ребенку с РАС важно обеспечить условия, которые бы способствовали сокращению негативных факторов развития, и что бы удовлетворить его особые образовательные потребности необходимо опираться на такие группы ресурсов как: предметно-пространственные (организация структуры пространства, где находится ребенок); организационно-смысловые (организация учебно-воспитательного процесса и формата предоставления информации); социально-психологические (организация отношений с другими людьми).

Итак, для нашего исследования был выбран один ребенок – Максим О. (имя изменено). У ребенка стоит диагноз – детский аутизм (код F84.0 по классификации МКБ-10). В диагностировании мы опирались на такие методы как: беседа и наблюдение. Поскольку перед нами стоит задача не просто провести диагностику ребёнка с аутизмом, а именно выявить особенности поведения, а также виды и частоту проявления различных форм дезадаптивного поведения, поэтому нами была выбрана и использована такая диагностическая методика как протокол педагогического обследования детей с расстройствами аутистического спектра

(РАС), разработанный и апробированный коллективом авторов, в который вошли А.В. Хаустов, Е.Л. Красносельская, И.М. Хаустова и другие.

С помощью данной диагностической методики, мы сумели составить профиль развития ребенка по всем девяти показателям, а также ранжированные списки присущих обследуемым форм дезадаптивного поведения с указанием степени выраженности.

Посредством профилей развития по девяти показателям: социальное поведение, коммуникация, восприятие, познавательная сфера, речь, игра, крупная моторика, мелкая моторика, самообслуживание; мы составили индивидуальную характеристику ребенка.

Таблица 10.

Проявления дезадаптивного поведения у Максима

№	Формы дезадаптивного поведения	Степень выраженности*	Укрупненная группа
1	Выполняет в особом порядке ритуалы нефункционального характера – располагает предметы определенным образом	2	Стереотипное поведение
2	Стереотипно повторяет слова и фразы	2	Стереотипное поведение
3	Кричит и плачет при малейших требованиях	2	Прерывание деятельности
4	Кричит, издает громкие звуки, выражающие протест	2	Прерывание деятельности
5	Не допускает изменения установленного порядка, сопротивляется переменам	2	Иные формы дезадаптивного поведения
6	Кусает свою руку	1	Аутоагрессивное поведение
7	Бьёт, стучит себя по голове	1	Аутоагрессивное поведение
8	Бьётся головой о стену	1	Аутоагрессивное поведение
9	Бьётся головой о стол	1	Аутоагрессивное поведение
10	Кусает других людей	1	Агрессивное поведение
11	Щипает окружающих	1	Агрессивное поведение
12	Выполняет однообразные действия: раскачивается, взмахивает руками, вращается	1	Стереотипное поведение
13	Проявляет чрезмерный интерес к необычным неигровым предметам	1	Стереотипное поведение
14	Ритмично повторяет звуки или слова	1	Стереотипное поведение
15	Проявляет чрезмерный интерес к датам, маршрутам и расписаниям (ему нужно ходить всегда по одному и тому же маршруту)	1	Стереотипное поведение

№	Формы дезадаптивного поведения	Степень выраженности*	Укрупненная группа
16	Сбрасывает предметы	1	Прерывание деятельности
17	Вскакивает из-за стола в процессе выполнения какой-либо деятельности (если не получается)	1	Прерывание деятельности
18	Дурачится, проявляет нежелание продолжать или начинать деятельность (по настроению)	1	Прерывание деятельности
19	Демонстрирует избирательную активность: манипулирует только любимой игрушкой, новые предметы не обследует	1	Иные формы дезадаптивного поведения
20	С трудом переключается с одного вида деятельности на другой	1	Иные формы дезадаптивного поведения
21	Концентрирует внимание в течение только короткого промежутка времени (при индивидуальной работе лучше)	1	Иные формы дезадаптивного поведения
22	Проявляет выраженную импульсивность: вскакивает, опережая указания, хватает предметы	1	Иные формы дезадаптивного поведения
23	Проявляет пассивность, неспособность к действию, для начала деятельности ждёт указаний взрослого	1	Иные формы дезадаптивного поведения
24	Плюет на других людей	0	Агрессивное поведение
25	Бьёт других людей	0	Агрессивное поведение
26	Тянет, дергает за волосы окружающих	0	Агрессивное поведение
27	Не испытывает удовольствие или проявляет протест при физическом контакте	0	Иные формы дезадаптивного поведения
Итого		28	

«0» - данная форма дезадаптивного поведения у ребенка отсутствует полностью. «1» - недостаточно выражена поведение и/или наблюдается редко, только в определенных ситуациях. «2» - ярко выражена и/или наблюдается постоянно в различных ситуациях.

Исходя из данной таблицы, наиболее выражены у Максима такие формы дезадаптивного поведения как выполнение в особом порядке ритуалов нефункционального характера - расположение предметов определённым образом; стереотипное повторение слов и фраз; крики и плач анализ при малейших требованиях; крик и другие громкие звуки, выражающие протест; критерием недопущение изменения установленного порядка, сопротивление переменам.

Полученные результаты в ходе констатирующего эксперимента позволяют нам сделать вывод об общей картине нарушений ребенка, что дает возможность нам увидеть наличие особенностей в развитии поведенческой сферы. У ребенка с РАС нарушено становление базовых основ организации отношений со средой. Характерны неадекватность поведения, самосохранения, нарушения развития индивидуальной избирательности,

отсутствие исследовательского поведения, трудности социального развития, в том числе, развития способности понимать переживания другого человека, а также сопереживать ему.

По итогам проведения констатирующего эксперимента нами было получено подтверждение того, что детям с таким диагнозом как расстройства аутистического спектра присущи различные формы дезадаптивного поведения различной степени выраженности. Вследствие этого, центральное значение имеет индивидуализация коррекционной работы.

Таким образом, с помощью проведенного эксперимента, мы выявили существенную необходимость проведения работы по коррекции дезадаптивного поведения у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Библиографический список

1. Мукаетова-Ладинска Е.Б. Расстройства аутистического спектра у детей и взрослых: подходы к проблеме в разных странах // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 2018;118(12). С. 92-99.

2. Тристрам Смит: Доказательный опыт успешной инклюзии учащихся с РАС. Практическое руководство. – М.: Оперант, 2015. – 432 с. Режим доступа: <https://www.labirint.ru/books/602164/>

3. Хаустов А.В., Богорад П.Л., Загуменная О.В., Козорез А.И., Панцырь С.Н., Никитина Ю.В., Стальмахович О.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 125 с. Режим доступа: <https://stupeni22.ru/files/proekt/supervisiy1/protocol-obsledovaniy.pdf>

4. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013. — 208 с. Режим доступа: http://yaosobenniy.ru/files/upload/Shramm_Robert._Detskii_aytizm_i_AVA.pdf

Ведерникова В.Д., магистрант,
Научный руководитель: к. пед. н., доцент, зав. кафедрой логопедии и коммуникативных технологий Гончарова-Тверская О.Н. Пермский государственный гуманитарно-педагогическом университет, г. Пермь veruska.vedernikova@mail.ru

РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ К ДИСГРАФИИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье представлен анализ результатов по изучению предрасположенностей к дисграфии у учащихся младших классов общеобразовательной школы. Акцентируется важность изучения механизмов зарождения и процессов развития данного вида нарушения. А также показаны трудности, которые испытывают школьники в процессе овладения письменной речью в рамках начального общего образования.

Ключевые слова: дисграфия, несформированность, младшие школьники, письменная речь.

В Российской Федерации современное детство и вся образовательная система сейчас развивается в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования № 373 от 6 октября 2009 г. Поэтому свою деятельность педагог должен выстраивать, во-первых, опираясь на стратегические цели и задачи образовательного учреждения, а во-вторых, на требования ФГОС [6].

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, вступивший в силу от 29 декабря 2012 года показал, что одной из ключевых идей современной политики образования в Российской Федерации является идея развития. Эта идея включает в себя следующие направления:

- развитие личности, которое должно происходить при создании определённых условий;
- развитие самой системы образования в целом и её структурных механизмов;
- развитие общества на основе действенного фактора, где главным двигателем является именно образование;
- преемственность образования всех ступней обучения.

Кроме того, модернизация системы образования предполагает нахождение новых путей и возможностей в обучении и воспитании детей с применением инновационных технологий, которые обеспечат учащимся более полным и обширным образованием, направленным как на развитие личности, так и на социальное и ориентирование.

Следовательно, современные образовательные учреждения начинают предъявлять к учащимся высокие требования в процессе обучения и воспитания, это касается и детей с ограниченными возможностями здоровья. Так как с каждым годом их количество неукоснительно возрастает, то встаёт вопрос о разработке эффективных технологий, методических материалов в свете реализации ФГОС.

В основе СФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ, включая детей с тяжёлыми нарушениями речи, лежит комплексный и дифференцированный подход, которые лежат:

- достижение цели образования обучающихся с ОВЗ возможно лишь при создании единого процесса обучения и воспитания, направленного на развитие познавательной, речевой и предметно-практической деятельности;
- развитие личности обучающихся с ОВЗ будет зависеть от характера организации доступной им деятельности, в соответствии с требованиями современного общества и обеспечивать возможность успешной социализации;
- разработка, содержание и технология начального общего образования должна строиться с учётом особых образовательных потребностей, обучающихся с ОВЗ, а основной целью являться общекультурное и личностное развитие;
- использование разнообразных форм, приёмов, методов, подходов в образовательном процессе, обеспечивающих рост творческого потенциала, и познавательных мотивов.

Все это определяет актуальность данной тематики изучаемого вопроса, так как навык письма, полученный младшими школьниками на начальном этапе обучения в будущем преобразуется в средство дальнейшего получения знаний учащимися и, следовательно, ставит приоритетными задачи по выявлению предрасположенности, профилактике и устранению нарушений письменной речи в обучении детей младшего школьного возраста.

Поэтому ранняя диагностика предрасположенности к данному виду нарушения необходима, чтобы вовремя и эффективно скорректировать темп психоречевого развития детей и предупредить риск развития возникновения вторичных нарушений.

Дисграфия – частичное расстройство письма (у младших школьников – трудности овладения письменной речью), основным симптомом которого является наличие специфических ошибок. Так трактует это определение И.Н. Садовников.

А.Н. Корнев считает, что дисграфия – это большой синдром, включающий нарушения предпосылок интеллекта, когнитивную незрелость, языковую недостаточность, фрустрационные нарушения, соответствующие поведенческие реакции, и, наконец, непосредственно нарушения письменной речи.

А вот Р.И. Лалаева складывается к следующему определению: дисграфия – частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

Проанализировав данные определения о понятии дисграфия можно сказать следующее, что каждый из авторов видит предпосылки и проявление данного вида нарушения со своей позиции. Кто-то видит дисграфию как частичное нарушение процесса письма, а кто-то как большой синдром, который проявляется в стойком нарушении акта письма. Но смысл трактовок и определений сводится к одной составляющей, что дисграфия – это нарушение письма в процессе школьного обучения, когда техника письма уже находится на стадии завершения.

Да, действительно, письмо – это сложный процесс, обеспечивающий взаимодействие и сохранность многих областей, в том числе и зон коры головного мозга, а именно: нижнелобной, височной, затылочной и нижнетеменной, а также включающий согласованную работу анализаторов: речеслухового, речедвигательного, двигательного и зрительного. Ребёнок, имеющий нормальное зрение, слух и уровень интеллектуального развития на письме может допускать массу ошибок и быть неграмотным из-за незрелости отдельных отделов головного мозга, отвечающих за речевое внимание, зрительно-пространственную ориентацию и двигательную функцию рук. Кроме того, безграмотность может быть показателем разбалансировки и дисфункции во взаимодействии больших полушарий головного мозга.

В исследовании участвовали обучающиеся 1-го класса в количестве 32 человек из Лобановской школы Пермского края. У всех школьников на протяжении нескольких месяцев изучалась предрасположенность к нарушению формирования навыков письма. Нами были подобраны и разработаны диагностические материалы по выявлению предрасположенности к дисграфии, которые включали в себя следующие задания:

- запись под диктовку заглавных букв алфавита (*Я, У, Ю, Р, В и др.*);
- запись под диктовку заглавных букв алфавита (*ж, н, е, г, з и др.*);
- запись под диктовку заглавных и строчных букв с чередованием (*Я, р, Д, ы, Б, у и др.*);
- запись слогов под диктовку (*са, бе, зу, ки, ря, го и др.*);
- слуховой диктант слов: (*капуста, дом, веник, морковь, машина и др.*)
- слуховой диктант.

Текст.

Наступила осень. Стояли ясные деньки. Дети пошли в лес. В лесу ребята собирали сосновые и еловые шишки.

– списывания печатного текста с книги

Текст.

*С Аней мы поём дуэтом,
Коля хочет стать поэтом,
Эдик смотрит на экран –
Что сейчас покажут нам?*

Анализ данных исследований показал, что при выполнении учащимися заданиями, связанными с записью под диктовку заглавных, строчных букв и с чередованием у 10% школьников прослеживается неточность в передаче графического образа буквы и зеркальное написание, что говорит о недоразвитии зрительно пространственных представлений и зрительно-моторной координации. Примерно 20% учащихся при записи слогов и слов под диктовку было выявлено написание лишних букв в слове и пропуск букв, что обусловлено нарушением языкового анализа и синтеза. Самое большое количество специфических и орфографических ошибок было допущено школьниками при написании слухового диктанта. А именно 35% учащихся допускали ошибки на почве недоразвития фонетических процессов и слухового восприятия, которые проявлялись в виде пропуска буквы, заменах и смешениях звонких и глухих, свистящих и шипящих звуков, смягчении согласных.

Анализ изучения картины индивидуальных данных учащихся показал следующее, что отсутствии предрасположенности к дисграфии было выявлено у 6 школьников, они меньше всего допускали при написании письменных работ. А вот у 11 учащихся вероятность развития дисграфии очень высока. Все остальные школьники показали среднюю предрасположенность к нарушению письменной речи.

Таким образом, проводимое исследование в рамках выявления предрасположенности учащихся младших классов к дисграфии позволило сформировать следующие выводы:

1. Изучение специфических ошибок, особенностей устно речи, нейропсихических процессов у младших школьников позволяют пониманию механизмов дисграфии.

2. Выявление дисграфии у учащихся младших классов должно включать анализ и оценку всех сторон речи школьника, куда относятся и фонетические процессы, и слуховое восприятие, и зрительный гнозис, и слогово-морфемный анализ речи, и лексико-грамматический.

3. Все виды дисграфических ошибок при формировании навыка должны определяться критериями, позволяющими выявить предрасположенность к нарушению письменной речи. Такими критериями можно назвать: количество ошибок, повторяемость и стойкость.

4. Правильно подобранная методика позволяет эффективнее определить степень выраженности дисграфии построить коррекционно-образовательный процесс.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В КОМБИНИРОВАННОЙ ГРУППЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. Рассмотрена актуальность проблемы, развития социализации детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в комбинированной группе дошкольного образовательного учреждения. Изучены теоретические аспекты рассматриваемой проблемы, на основе отечественных и зарубежных исследований. Анализируется информация, полученная в ходе исследования, особенностей социального взаимодействия детей старшего дошкольного возраста с зпр.

Ключевые слова: задержка психического развития, особенности социального взаимодействия.

Социальное взаимодействие – это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностью в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания партнера по общению

Социальное взаимодействие – это одно из значимых условий развития ребёнка. Оно выступает в качестве ведущего вида его деятельности, которая направлена на формирование личности ребёнка и его самооценки посредством общения с другими людьми.

Для успешной реализации личности ребёнка дошкольного возраста необходима сформированность навыков социального взаимодействия, умение контактировать с другими людьми, строить и поддерживать дружеские отношения.

Проблему социального взаимодействия детей дошкольного возраста изучали: Д.Б. Эльконин, Т.А. Маркова, А.В. Запорожец, Я.Л. Коломинский, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, Л.М. Шипицына и др.

Потребность в общении у ребенка возникает уже на 3 году его жизни. Ранние формы социального взаимодействия во многом определяют их дальнейшее развитие и влияют на личность человека, на его отношение к окружающим людям, к себе, к миру. Если у ребенка недостаточно сформирована способность к социальному взаимодействию, то в дальнейшем у него могут возникнуть межличностные и внутриличностные конфликты. Социальное взаимодействие – это необходимое условие успешного психического развития детей дошкольного возраста.

Особый интерес представляет изучение социального взаимодействия детей с задержкой психического развития (ЗПР), так как из-за специфики данного дефекта они имеют трудности в приобретении практических навыков взаимодействия с окружающими, усвоения

правил поведения и этикета, поэтому данная тема, безусловно, является актуальной на сегодняшний день.

В отечественной психологической науке решаются вопросы интеграции социализации и образования, определяются факторы социализации, психологические технологии социализации и воспитания. Образование, по утверждению М.И. Шиловой, призвано определять условия, в которых осуществляется социализация – национальные ценности, цели, способы, формы культурного самоопределения и т. п., а также формировать нормативно-организационную основу образовательной деятельности влияющей на процессы воспитания.

О.А. Козырева в своих исследованиях, занимаясь проблемой моделирования профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, отмечает, насколько специфичны должны быть гуманистические установки педагогов, их направленность на защиту и поддержку личности ребенка с ОВЗ.

Анализ исследований известных авторов (М.И. Лисина, Е.О. Смирнова) дают возможность сделать вывод, что в основе избирательных предпочтений детей-дошкольников могут стоять самые разные качества: активность, успешность в игровой или учебной деятельности, потребность в общении, любознательность и т. д.

В ходе исследования было выявлено, что для большинства детей с задержкой психического развития в старшем дошкольном возрасте наиболее характерной является ситуативно-деловая форма общения, т.е. общение проще и естественнее для них происходит на фоне деловых контактов. Вне ситуативные формы общения у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста развиты крайне слабо: они обычно пренебрегают познавательными контактами и беседами на личностные темы.

Дети с задержкой психического развития мало разговаривают между собой. На настоятельные вопросы собеседника дети отвечают очень кратко и односложно. Во время общения с детьми, как познавательного, так и личностного, необходимо постоянно стимулировать их активность. Дети дошкольного возраста должны почувствовать, что их понимают, к их мнению прислушиваются.

Можно сделать вывод, что детям старшего дошкольного возраста с ЗПР присущи следующие особенности общения: они не проявляют интереса к сверстникам, мотивы социального взаимодействия не сформированы, снижена потребность в общении. В особенностях поведения старших дошкольников с ЗПР проявляется незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм, что подтверждает необходимость проведения целенаправленной коррекционно-педагогической работы по формированию у них навыков социального взаимодействия.

Демченко Т.К., магистрант,

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Ворошнина О.Р., Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ВОПРОСАХ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА С ДЕТЬМИ С ОДНОВРЕМЕННЫМ НАРУШЕНИЕМ СЛУХА И ЗРЕНИЯ

Аннотация. В статье представлен анализ результатов изучения психолого-педагогической компетентности педагогов в вопросах учебного сотрудничества с детьми с одновременным нарушением слуха и зрения, по результатам эмпирического эксперимента.

Ключевые слова: психолого-педагогическая компетентность, учебное сотрудничество, дети с одновременным нарушением слуха и зрения.

В современный период образования особое значение приобретает исследование проблем формирования психолого-педагогической компетентности педагогов в вопросах учебного сотрудничества у детей школьного возраста с одновременным нарушением слуха и зрения. Обучением и воспитанием детей с одновременными нарушениями слуха и зрения занимались исследователи: И.А. Соколянский, Л.И. Мещеряков, Т.А. Баилова и др. [1]. Актуальность проблемы обусловлена тем, что у педагогов недостаточно знаний об учебном сотрудничестве с детьми с одновременным нарушением слуха и зрения. Учебное сотрудничество недостаточно изучено и по отношению к детям с одновременным нарушением слуха и зрения, нет информации о формировании учебного сотрудничества у детей с одновременным нарушением слуха и зрения.

На сегодняшний день достаточно много отечественной психолого-педагогической литературы, помогающей учителю освоить разные формы организации учебного сотрудничества. Идеи педагогики сотрудничества были осмыслены и представлены педагогами-новаторами (Ш.А. Амонашвили, И.Л. Волковым, Ц.П. Ивановым, В.А. Караковским, С.Н. Лысенковой, Б.П. Никитиным, Л.А. Никитиной, В.Ф. Шаталовым, М.Л. Щетининым и др.) [5], педагогами-журналистами (В.М. Матвеевым и С.Л. Соловейчиком) [4]. Доктор психологических наук Г.А. Цукерман определяет учебное сотрудничество, как взаимодействие, в котором учитель: создаёт ситуацию необходимости перестройки сложившихся у ребёнка способов действия; организует учебный материал так, чтобы ребёнок мог обнаружить объективную причину своей неумелости, некомпетентности и указать её взрослому; вступает в сотрудничество с учащимися только по их инициативе [5].

При одновременном нарушении слуха и зрения учебное сотрудничество становится не взаимодействием, а воздействием педагога на ребенка. Ребенок долгое время на протяжении учебного процесса остается объектом, а не субъектом обучения. Важно чтобы в процессе учебного сотрудничества у ребенка с одновременным нарушением слуха и зрения формировалась учебная деятельность. Наша задача дать ребенку с одновременным нарушением слуха и зрения возможность стать субъектом обучения и осознать сложность препятствий, которые перед ним ставит множественное нарушение. Максимально

сформировать у ребенка учебную деятельность, чтобы он сам научился добывать и использовать знания [1]. Учебное сотрудничество педагога с ребенком с одновременным нарушением слуха и зрения должно способствовать осознанию ребенка, себя среди детей и взрослых, формировать интерес к обучению и сотрудничеству, способствовать формированию учебной деятельности.

Развитие учебного сотрудничества ребенка с педагогом также зависит от навыков, умений и знаний педагога. Важно знать, компетентен ли педагог при учебном сотрудничестве с детьми с одновременным нарушением слуха и зрения. Исследователи Г.С. Сухобская, В.С. Безрукова, Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахмотова под профессиональной компетентностью подразумевают совокупность знаний и умений, способы выполнения профессиональной деятельности при решении возникающих на практике профессионально-педагогических задач. Т.Г. Браже подчеркивает, что профессиональная компетентность определяется ценностными ориентациями, стилем взаимоотношений с людьми, мотивами деятельности [4].

Целью исследования является – теоретическое и эмпирическое обоснование формирования психолого-педагогической компетентности педагога по вопросам учебного сотрудничества с детьми с одновременным нарушением слуха и зрения.

Достижение поставленной цели обеспечивается решением задач исследования:

1. Ознакомиться и проанализировать клинико-психолого-педагогическую литературу по теме исследования;
2. Осуществить подбор методик изучения учебного сотрудничества педагога с детьми школьного возраста с одновременным нарушением слуха и зрения;
3. Изучить учебное сотрудничество педагога с детьми школьного возраста с одновременным нарушением слуха и зрения;
4. Описать выявленные особенности учебного сотрудничества педагога с детьми с одновременным нарушением слуха и зрения;
5. Разработать анкету по выявлению сформированности психолого-педагогической компетентности педагога в вопросах учебного сотрудничества с детьми с одновременным нарушением слуха и зрения;
6. Изучить психолого-педагогическую компетентность педагогов в вопросах учебного сотрудничества с детьми с одновременным нарушением слуха и зрения;
7. Проанализировать результаты изучения компетентности педагогов в вопросах учебного сотрудничества с детьми с одновременным нарушением слуха и зрения;
8. Разработать проект по формированию психолого-педагогической компетентности педагога по вопросам учебного сотрудничества с детьми с одновременным нарушением слуха и зрения;
9. Разработать методические рекомендации для учителя-дефектолога по вопросам формирования психолого-педагогической компетентности педагогов в вопросах учебного сотрудничества с детьми с одновременным нарушением слуха и зрения.

Экспериментальная работа осуществлялась на базе ГКБОУ «Общеобразовательная школа-интернат Пермского края». С октября 2021 года мы начали изучать специфику учебного сотрудничества педагогов с детьми школьного возраста с одновременным

нарушением слуха и зрения. Для проведения эксперимента нами были выбраны методы: наблюдение, анкетирование.

Мы провели наблюдение в процессе учебной деятельности за 3 педагогами. По результатам наблюдений один педагог показал высокий уровень психолого-педагогической компетентности в вопросах учебного сотрудничества с детьми младшего школьного возраста с одновременным нарушением слуха и зрения. Во время беседы педагог отметил особенности каждого ребенка. На уроке повышал активность детей. Знает и применяет средства и методы коррекционно-развивающей работы с детьми с одновременным нарушением слуха и зрения. Знает и активизирует виды контакта. Владеет способами и средствами общения с детьми с одновременным нарушением слуха и зрения. Использует на уроке средства, методы и учебные материалы, соответствующие особенностям ребенка с нарушениями. Выбирает оптимальные способы организации занятий для детей с одновременным нарушением слуха и зрения. Анализирует и выделяет проблемы, с которыми сталкивается в работе с детьми. Два педагога имеют средний уровень психолого-педагогической компетентности в вопросах учебного сотрудничества с детьми с одновременным нарушением слуха и зрения. В процессе наблюдения, мы заметили, что у детей с одновременным нарушением слуха и зрения недостаточно сформировано учебное сотрудничество. Большинство детей на уроке пассивны, не проявляют активности, не иницируют контакт первыми. Многие дети не понимают инструкций, отказываются от выполнения заданий. На контакт с педагогами идут.

Для изучения психолого-педагогической компетентности нами было проведено анкетирование по изучению пяти ключевых компонентов компетенций: информационная, мотивационная, технологическая, коммуникативная, рефлексивная в вопросах взаимодействия с детьми с одновременным нарушением слуха и зрения [2, 3]. В анкетировании приняли участие 9 педагогов: 4 из них работают с детьми с одновременным нарушением слуха и зрения, 5 не работали с такими детьми. Исходя из ответов анкеты, можно сделать вывод, что у педагогов недостаточно сформирована информационная компетентность. Многие педагоги не имеют представления о диагнозах и связанных с ними ограничениях, которые могут быть у детей с одновременным нарушением слуха и зрения. Не все педагоги представляют, какие могут возникнуть проблемы у ребенка в процессе учебного сотрудничества. В разделе «мотивационная компетентность» педагогам предлагалось ответить на 4 вопроса. Данная компетентность сформирована, так как педагоги заинтересованы в получении информации. Они готовы обучаться, получать новые знания и совершенствовать свои навыки в работе с детьми. Технологическая компетентность сформирована не у всех педагогов. Большинство не знают методов, технологий в работе с детьми с одновременным нарушением слуха и зрения, не могут дать рекомендаций по обучению и воспитанию таких детей. Многие из педагогов не имеют этих знаний в силу того, что не работали с такими детьми. Но важно отметить, что педагоги хотели бы узнать о методах и технологиях работы с детьми с одновременным нарушением слуха и зрения. В рефлексивном разделе учителя оценивают свои достижения в работе с детьми как удовлетворительные, они отмечают, что мало информированы в данной теме. Данная компетентность сформирована, педагоги адекватно оценивают свои знания и умения в

работе с детьми с одновременным нарушением слуха и зрения, они заинтересованы в получении информации по воспитанию и обучению детей данной категории.

Результаты наблюдений и анкетирования показали, что у педагогов недостаточно сформирована психолого-педагогическая компетентность в вопросах учебного сотрудничества с детьми с одновременным нарушением слуха и зрения. Проанализировав литературу по теме исследования можно предположить, что несформированность психолого-педагогической компетентности педагогов в вопросах учебного сотрудничества с детьми с одновременным нарушением слуха и зрения вызвано недостаточным методическим сопровождением педагогов. В рамках работы нами будет разработан проект «Формирование психолого-педагогической компетентности педагогов в вопросах учебного сотрудничества с детьми с одновременным нарушением слуха и зрения». Целью проекта будет создание методических и организационных условий, направленных на обеспечение формирования психолого-педагогической компетентности педагога по вопросам учебного сотрудничества с детьми с одновременным нарушением слуха и зрения. Перед нами стоит задача создать методическую базу для педагогов по вопросам учебного сотрудничества с детьми с одновременным нарушением слуха и зрения, чтобы учебное сотрудничество было максимально комфортным для ребенка.

Нами будет разработан примерный тематический план по работе с педагогами. В него включены: диагностика, вводное занятие, занятия с использованием теории и практики, мастер-класс, консультации, круглый стол, заключительное занятие. Каждое занятие отличается содержанием и формой проведения. Занятия выстроены так, чтобы педагог постепенно знакомился с теоретической и практической частью проекта. К данному проекту будут разработаны конспекты занятий, памятки для педагогов, буклеты, консультации и рекомендации для учителя-дефектолога по реализации проекта.

Библиографический список

1. Басилова Т.А., Михайлова Т.М., Пайкова, А.М. Ян ван Дайк о детях с врожденными нарушениями зрения и слуха. Вопросы обучения и исследования проблем. – М: Теревинф, 2018 – 128с.

2. Коломийченко Л.В., Кирилина М.В. Совершенствование социально-педагогической компетентности воспитателей дошкольных образовательных учреждений в процессе инновационной образовательной деятельности: моногр. – Пермь, 2011. – 146 с.

3. Коломийченко Л.В. Я – компетентный родитель: программа для поставщиков услуг родителям, имеющим детей дошкольного возраста, не посещающих дошкольные образовательные учреждения / под ред. Л.В. Коломийченко; Департамент образования г. Перми; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2009. – 114 с.

4. Рубцов В. В. Совместная учебная деятельность: социальные взаимодействия в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучение // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 52.

5. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск: Пеленг, 1993.

Денисова А.С., студент,
Руленко А.Д., обучающийся,
Научный руководитель к. пед. н., доцент кафедры коррекционной педагогики
Беляева О.Л.
Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева,
г. Красноярск, oliyass@mail.ru

РАЗРАБОТКА ВИДЕОПРАКТИКУМА ПО РАЗВИТИЮ КВАЗИПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПАЛЬЦЕВЫХ КОНФИГУРАЦИЙ ДАКТИЛОЛОГИИ

Аннотация. В статье представлена проектная идея по разработке видеопрактикума по использованию упражнений, направленных на развитие квазипространственных представлений. Упражнения видеопрактикума разработаны на основе использования пальцевых конфигураций русской дактильной азбуки.

Ключевые слова: дактилология, квазипространственные представления, проект, видеопрактикум.

В Красноярском педагогическом университете им. В.П. Астафьева в рамках развития научного потенциала обучающихся реализуется проект «Стажёр-исследователь». Обучающиеся под руководством наставников из числа преподавателей проводят исследования на базе научно-внедренческих площадок по согласованию с работодателями. К защите допускаются исследования проектного вида [2].

В настоящее время на кафедре коррекционной педагогики выполняется разработка проекта «Умные пальчики». Проектная идея заключается в разработке видеопрактикума по развитию квазипространственных представлений у детей и взрослых разного возраста с использованием пальцевых конфигураций русской дактильной азбуки. Развитие квазипространственных представлений, в свою очередь, эффективно влияет на развитие мыслительных операций, памяти, речи и внимания.

Содержание видеопрактикума заключается в демонстрации ряда усложняющихся упражнений, выполняемых обеими руками обучающегося (ребенка или взрослого) одновременно, при этом движения упражнений для каждой руки – разные. Исходное положение обеих рук с повышенной скоростью меняется практикуемым человеком одновременно на положение соседней руки. Например: левая рука в исходном положении «кулак», а правая – в положении «прямая ладонь». Одновременно нужно сменить положение кистей так, чтобы наоборот правая рука отображала положение «кулак», а левая – «прямая ладонь». Смена положений происходит многократно с ускорением, набирая максимальную скорость.

В основу разработки упражнений видеопрактикума положены упражнения, представленные в литературе разными авторами, описывающими нейропсихологический подход к развитию и коррекции трудностей у детей с различными нарушениями. Данные упражнения также используются и в работе с детьми и взрослыми без нарушений развития с

целью развития квазипространственных представлений, улучшения активности мыслительной деятельности, снятия усталости и т.д. [3].

Некоторые известные упражнения из общеизвестной «гимнастики для мозга» содержат движения пальцев, которые нецеленаправленно совпадают с конфигурацией дактильных знаков из русской дактилологии. Например: упражнение «Колечко». Большой палец руки поочередно касается указательного, среднего, безымянного пальцев и мизинца. Соединение указательного пальца с большим при остальных поднятых пальцах руки вверх, аналогично показу дактилемы *О*. Соединение указательного пальца с большим при остальных поднятых пальцах руки вверх, образует дактилему *Р*, а соединение указательного пальца с безымянным – аналогично показу дактилемы *Н*.

Отличие создаваемого нами видеопрактикума будет заключаться в том, что упражнения, составляемые нами, будут целенаправленно повторять конфигурации пальцев, используемых в русской дактильной азбуке.

На первом подготовительном этапе проекта «Умные пальчики» студенты-волонтеры ресурсного центра поддержки людей с комплексными нарушениями здоровья кафедры коррекционной педагогики и желающие школьники психолого – педагогических классов, вошедшие в проектную группу, освоили дактилирование [1]. Достигнув определенной скорости, они считаются подготовленными к реализации практической части проекта – показу разработанных упражнений.

Все упражнения выполняются в правильном положении сидя или стоя, двумя руками, с максимальной концентрацией внимания. Для разминки можно поучиться выполнять общеизвестные кинезиологические упражнения, затем – разработанные нами.

Упражнения скомпонованы в три блока по уровням сложности: легкий уровень, средний, сложный. Все упражнения записаны на видео. Желающий практиковаться в развитии квазипространственных представлений ребенок или взрослый включает видео с упражнениями в медленном режиме – смена положений рук один раз в три-четыре секунды. Когда достигается данная скорость, её следует постепенно увеличивать. Максимальная скорость смены положений кистей рук с разными конфигурациями – до 1 – 0,5 секунды.

Легкий уровень. В заданиях представлены по две буквы русской дактильной азбуки, похожие друг на друга, что помогает быстрее и качественнее начать выполнение упражнений. Поочередно меняя движения, левая и правая руки повторяют за действиями на видео. Например:

1. Используется пара дактилем *Е – О*. Левая рука показывает дактилему *Е*, а правая - *О*, а затем наоборот. Постепенно нужно ускорять смену движений, тем самым улучшая координацию рук до максимально возможного уровня.

2. Используется пара дактилем *Л – М*. Ход выполнения упражнения тот же.

3. Используется пара дактилем *П - Т*. Ход выполнения упражнения тот же.

4. Используется пара дактилем *Н - О*. Ход выполнения упражнения тот же.

Средний уровень. В заданиях представлены по три буквы русской дактильной азбуки с меньшим сходством между собой, но с явной закономерностью.

Левая и правая руки показывают поочередно по две дактилемы, одна из которых – одна и та же. Приведём пример. Правой рукой поочередно показываются дактилемы *А* и *Б*. Левая

рука в это же время показывает дактилемы *Б* и *В*. Показ осуществляется следующим образом: на счет «раз»: левая рука – конфигурация дактилемы *А*, правая рука – конфигурация дактилемы *Б*. На счет «два» одновременно происходит смена положений обеих кистей рук: левая рука – занимает положение конфигурации дактилемы *Б*, правая рука – меняет положение на конфигурацию дактилемы *В*.

Таким же образом подобраны пары для каждой руки:

- левая демонстрирует конфигурации *Ч–Ж*, правая демонстрирует конфигурации *Ж–Ф*;
- левая демонстрирует конфигурации *У–Э*, правая демонстрирует конфигурации *Э–Ы*.

Подборка упражнений состоит из 15 упражнений, которые выполняются с наращиванием скорости.

Сложный уровень. В заданиях представлены буквы русской дактильной азбуки, образующие два различных слова. Суть – дактилирование двумя руками одновременно двух разных слов, всплывающих на видео. Пары слов для левой и правой руки также подобраны по принципу от простого к сложному. Смена букв на обеих руках происходит одновременно. То есть начинается одновременный показ левой и правой руками первой буквы каждого слова, затем – одновременная смена положений на вторую буквы слова для правой и левой руки и т.д.

Сначала на видео появляются упражнения – пары слов, состоящие из трех букв, далее – из четырёх, и еще труднее – из пяти. Скорость видео: от медленной (4-5 секунд на смену положений руки) до быстрой (1 секунда на смену положений руки).

Примеры пар слов, состоящих из трех букв, для двух рук: нос – сон, мел – лес, год – том, где – там, мне – нам, сам – рис.

В настоящее время практическая часть практикума находится в разработке. Продуктом проекта станет видеоматериал с методическими рекомендациями по его использованию.

Библиографический список

1. Беляев Р.Э. Исследование востребованности изучения русского жестового языка у старшеклассников средней школы в рамках предпрофильной подготовки // Русский жестовый язык: законодательство, исследования, образование: I Межрегиональная научно-практическая конференция. Красноярск, 27 октября 2017 г. / отв. ред. О.Л. Беляева, А.И. Картавцева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. С. 58–63.

2. Беляева О.Л., Бочарова Ю.Ю. Готовность выпускников педагогического университета к изучению русского жестового языка и работе в сфере сопровождения глухих людей // Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья: материалы VII научно-практической конференции студентов, аспирантов, молодых ученых. Красноярск, 31 мая 2022 г. / отв. ред. О.Л. Беляева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2022. С. 95-97.

3. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста. М.: Генезис, 2005. – 319 с.

Деревянных Л.В., магистрант,
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики
и психологии Токаева Т.Э., Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет, г. Пермь

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ЛЁГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье представлены трудности психолого-педагогического сопровождения подростков с лёгкой умственной отсталостью в условиях малокомплектной школы.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, подростки с лёгкой умственной отсталостью.

На современном этапе развития системы образования складывается особая культура поддержки и помощи ребенку в учебно-воспитательном процессе, ведь важнейшими задачами модернизации образования является обеспечение доступности качественного образования, его индивидуализации и дифференциации, что предполагает защиту прав субъектов образовательного процесса, психологическую и физическую безопасность, а также психолого-педагогическую поддержку, диагностику возможностей и способностей, содействие обучающимся в проблемных ситуациях.

Современное общество ставит перед образовательным учреждением такие глобальные задачи, как высокий уровень и широкий спектр предлагаемых образовательных услуг, а также доступность образования для всех категорий обучающихся, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ является неотъемлемой частью педагогического процесса, и дальнейшей социализации. Дети, в подростковом возрасте чаще подвержены влиянию со стороны, что может сказаться не только на поведении, но и на успешности ребенка в школе.

Подростковый период – период завершения детства, обычно он соотносится с хронологическим возрастом с 10 до 15 лет. В подростковый возраст формируются устойчивые формы поведения, черты характера. Нарушение интеллекта в пубертатный период, может характеризоваться недоразвитием мыслительных процессов, что приводит к низкой эффективности усвоения социальных понятий, норм общественной жизни, нарушениям эмоционально-волевой сферы и поведения. Стремление к удовлетворению ближайших побуждений препятствует влиянию общечеловеческих нравственных ценностей и устойчивых социальных установок. В настоящее время подростки с умственной отсталостью, нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении, так как чаще всего дети подвержены дурному влиянию со стороны сверстников. Термин «сопровождение» достаточно новый в образовании, поэтому единого определения нет. В научной литературе существуют следующие виды сопровождения: психологическое, педагогическое и психолого-педагогическое. В психологической литературе есть ряд подходов к пониманию понятия «сопровождения». Одним из основных положений концепции Е.И. Казаковой является приоритет опоры на индивидуально-личностный потенциал субъекта, приоритет

ответственности за совершаемый выбор, то есть субъект должен научиться разбираться в предмете своей проблемы и научиться вырабатывать определенные стратегии принятия решения для реализации права свободного выбора различных вариантов развития. Е.И. Казакова в своей статье рассматривает сопровождение в качестве метода, процесса и службы. Следуя из этого, метод сопровождения – это способ практического осуществления процесса сопровождения, а служба сопровождения, в свою очередь, – это средство реализации процесса сопровождения. В процессе сопровождения педагог работает на развитие всех форм отношений, в том числе познавательных, коммуникативных, эмоциональных и личностных.

Е.А. Александрова характеризует педагогическое сопровождение как, умение педагога находиться вместе с учениками, сопровождать их в индивидуальном освоении получаемых знаний [1].

Проблема социализации детей с умственной отсталостью в науке раскрыта достаточно обширно и полно, ее рассматривали такие деятели науки как Т.А. Власова, Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Д.Б. Эльконин, К.С. Лебединская, В.В. Лебединский, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовский, Е.М. Мастюкова, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн, У.В. Ульенкова, Ж. Пиаже. Подростки с умственной отсталостью предрасполагают раннему употреблению спиртного и психоактивных веществ, они очень внушаемы, не способны оценивать последствия своих поступков, а также легко попадают под влияние других людей. Также выявили, что у подростков с лёгкой умственной отсталостью нет осознания целей, и отсутствие необходимых побуждений к их выполнению. Исходя из вышеперечисленного, подростки с лёгкой умственной отсталостью, нуждаются в сопровождении специалистами в образовательном учреждении, для снижения и коррекции девиантного поведения. Целью психолого-педагогического сопровождения подростка в образовательном процессе является адаптация к новым условиям обучения, поддержка в решении задач личностного и ценностно-смыслового самоопределения и саморазвития, помощь в решении личностных проблем и проблем социализации, формирование жизненных навыков, профилактика неврозов, помощь в построении конструктивных отношений с родителями и сверстниками, профилактика девиантного поведения, наркозависимости. К задачам психолого-педагогического сопровождения можно отнести:

- создание социально-психологических и педагогических условий для эффективной адаптации и психического развития обучающихся и обеспечения успешности в обучении;
- оказание помощи в адаптации к новым условиям жизнедеятельности;
- обеспечение систематической помощи детям с ОВЗ в ходе обучения; в отношении семей обучающихся
- систематическая психологическая помощь родителям и родственникам обучающихся;
- повышение уровня психолого-педагогической компетентности родителей;
- формирование психологической культуры; в отношении педагогов, участвующих в инклюзивной практике – повышение профессиональной компетентности;

При попадании подростка с лёгкой умственной отсталостью в образовательную организацию стоит задача включить такого ребенка в образовательный процесс, так как не всегда дети адекватно реагируют на сверстников, учителей, в силу своего нарушения и возраста. Изучая особенности психолого-педагогического сопровождения нами выявлено,

что в малокомплектных школах не достаточно развита система психолого-педагогического сопровождения подростков с лёгкой умственной отсталостью. Для учителей такие дети являются «обузой», для одноклассников - мишенью для издевательств. При попытке наладить контакт дети ведут себя не адекватно, родители тоже не участвуют в жизни подростка. К сожалению, в исследованиях недостаточно изучена проблема психолого-педагогического сопровождения подростков с лёгкой умственной отсталостью применимая к малокомплектным школам. В психолого-педагогическом сопровождении участвуют все участники образовательного процесса: учителя, одноклассники, психолог, дефектолог, социальный педагог, родители, где для каждого специалиста отведена определенная роль.

Направление работ отечественных и зарубежных специалистов предусматривает построение новых отношений между личностью ребенка, его семьей и обществом, а также поиск оптимальных путей социализации.

Теоретический анализ опыта работы малокомплектных школ указал на трудности в организации образования подростков с лёгкой умственной отсталостью. Для создания пространства необходимо в образовательных организациях пересмотреть подход к детям с ОВЗ: подготовить нормативную базу, научно-методическое обеспечение, осуществить подготовку кадрового потенциала, мотивационную готовность родителей воспитанников, как типично развивающихся, так и с ОВЗ, пересмотреть обеспечение и организацию развивающей среды.

Нами были выбраны три методики диагностирования подростков с лёгкой умственной отсталостью.

Диагностика склонности к отклоняющемуся поведению (СОП), Орел А.Н. Методика представляет собой 98 утверждений. Система оценки представлена в бальной шкале и позволяет оценить склонности подростка к преодолению норм и правил, к аддиктивному (зависимому) поведению, к самоповреждающему поведению, к агрессии и насилию, к делинквентному поведению, а также оценить уровень волевого контроля эмоциональных реакций.

Методика предложена Л.Н. Собчик. Рисованный апперцептивный тест – это компактный модифицированный вариант тематического апперцептивного теста Г. Мюррея, предназначенный для изучения личностных проблем подростка.

Метод наблюдения за поведением подростка и взаимодействием с взрослыми. Наблюдение, как и беседа, дополняет, уточняет данные исследования, позволяет рассмотреть психическую деятельность и личностные особенности обследуемого.

В диагностировании приняли участие 10 человек в возрасте от 11 до 15 лет, из них 8 мальчиков и 2 девочки. Интерпретация результатов описывается по 7 шкалам. Подробнее хочется остановиться на шкале склонности к агрессии и насилию. У 5 испытуемых отмечаются агрессивные направленности личности, а также склонности решать проблемы посредством насилия (частые драки, срывы уроков и т.д.). Остальные показатели ниже 50 Т-баллов, свидетельствуют о не выраженности агрессивных проявлений.

По методике рисованного апперцептивного теста (РАТ) выявлены проблемы в семье, имеется острый конфликт с родителями. В рассказах проявляются сюжеты в потребности теплых отношений, любви и привязанности, непонятностью и неприятием в коллективе. Также по данной методике объясняются многие агрессивные проявления у ребят.

Исходя из полученных данных, у 5 из 10 отмечается агрессивные проявления в решении проблем и во взаимодействии со сверстниками, педагогами и родителями. Подростки с лёгкой умственной отсталостью нуждаются в понимании и принятии себя, и агрессивные проявления выступают в данном случае, как средство эмоциональной защиты в обществе друзей и одноклассников.

Выбранные методики позволили нам оценить сложности подростков в коммуникации с взрослыми, глубже узнать проблемы со сверстниками, семьей и причинами нарушения поведения в школе и дома.

Вследствие чего сделан вывод, что необходим лично-ориентированный подбор форм работы с подростками с УО, образовательное пространство должно строиться на индивидуальном подходе, тем самым обеспечивая непосредственное развитие и социализацию личности детей разных стартовых возможностей в целом. На основании вышесказанного, мы пришли к выводу о создании в образовательном учреждении многоступенчатой модели психолого-педагогического сопровождения подростков с лёгкой умственной отсталостью, при которой будет осуществляться успешное взаимодействие детей с УО и нормативным развитием, и как результат – произойдет успешная адаптация и социализация подростков с интеллектуальными нарушениями.

Поэтому разработка программы сопровождения применимая к малокомплектным школам, требует особого внимания, так как, зачастую в сельских школах не уделяется особого внимания детям с ОВЗ. Поэтому нами разрабатывается проект, учитывающий особенности подростков с лёгкой умственной отсталостью, их взаимодействие с учителями и их родителями.

Екимова Н.А., магистрант,

Научный руководитель: канд. пс. наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Ворошнина О.Р., Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, andrey251000@mail.ru

ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЫ

Аннотация: в статье представлен педагогический проект по созданию психолого-педагогический условий для формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях инклюзивной группы. Отображены разнообразные формы, методы и средства реализации проекта.

Ключевые слова: педагогический проект, инклюзивная группа, дети с задержкой психического развития, психолого-педагогические условия, межличностные отношения со сверстниками, дети с ОВЗ.

Общество признаёт ценность и равноправие всех его членов, что подразумевает вовлечение людей с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ) в социальную

деятельность, предоставление им равных возможностей во всех областях жизни, в первую очередь, в образовании. Внедрение равного доступа к образованию для всех детей с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей опирается на действующее законодательство Российской Федерации (ФЗ № 273-ФЗ «Об образовании в РФ», ФГОС РФ, Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» и др.) [6].

Дошкольное образовательное учреждение является первой ступенью воспитания и социализации детей, в то время как инклюзивная группа представляет собой образовательное пространство, в котором ребёнок-дошкольник учится взаимодействовать со сверстниками и педагогами и усваивает социальные нормы [1]. Именно в инклюзивных группах дети независимо от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей, включены в образовательный процесс вместе со своими сверстниками. Педагогический состав ДОО, работающий с этими детьми, учитывая их особые индивидуальные образовательные потребности, оказывают своим воспитанникам необходимую психолого-педагогическую поддержку. В инклюзивных группах создаётся возможность для формирования различных типов взаимоотношений между взрослыми и детьми, развития процессов индивидуальности в соответствии с его интересами и возможностями [4]. Межличностные отношения в инклюзивной группе предполагает не только сотрудничество «взрослый-ребёнок», но и «ребёнок-ребёнок». Отметим, что в таких группах межличностные отношения имеют более выраженный субъективно-объектный характер. С одной стороны, снижается конкурентная позиция детей, поскольку соревнование с детьми с ОВЗ не имеет смысла, по причине чего возрастает сочувствие, помощь и поддержка по отношению к ним, с другой стороны, присутствие детей с ОВЗ создаёт для типично развивающихся сверстников богатые возможности для утверждения своего превосходства и повышения своей значимости, что ведёт к усилению общей конкурентности и конфликтности. Для осуществления инклюзивного воспитания и обучения необходимо формировать у детей дошкольного возраста умение строить взаимодействие на основе сотрудничества и взаимопонимания [2].

Работая над темой исследования по изучению межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивной группы, мы провели опрос среди педагогов и комплекс диагностических мероприятий, направленных на выявление особенностей межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и норматипичных детей в условиях инклюзивной группы. Результаты исследования показали, что большинство педагогов не уделяют достаточного внимания межличностным отношениям детей в группе, зачастую такая работа строится ситуативно, как правило, при возникновении проблемной ситуации, требующей решения со стороны взрослого и ребёнка. Помимо этого, педагоги имеют достаточно ограниченное количество методических материалов по теме формирования межличностных отношений в группе комбинированной направленности. Результаты проведённой диагностики в экспериментальной и контрольной группах показали, что у детей с ЗПР, в отличие от их типично развивающихся сверстников, нет удовлетворенности в коллективе, дети, как правило, замкнуты, чаще закрыты для общения как со сверстниками, так и с педагогами.

Таким образом, для успешного формирования межличностных отношений необходимо проведение целенаправленной коррекционно-развивающей работы, создание

психолого-педагогический условий по формированию межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях инклюзивной группы. Важным аспектом является обеспечение методического сопровождения педагогов дошкольного образовательного учреждения. Работа по данной теме представлена в виде проектной работы: «Проектирование деятельности педагогического состава по разработке психолого-педагогических условий формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях инклюзивной группы».

Участниками проекта являются: воспитатели, специалисты ДООУ, родители и дети старшего дошкольного возраста с ЗПР, посещающие инклюзивную группу МАДОУ «Конструктор успеха», г. Перми.

Проект: педагогический, долгосрочный.

Цель проекта – разработка психолого-педагогических условий в ДООУ для формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях инклюзивной группы.

В ходе работы над проектом мы предполагаем решение следующих задач.

1. Обосновать актуальность изучаемой проблемы для образовательного учреждения;
2. Разработать план инновационной деятельности по разработке психолого-педагогических условий для формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях инклюзивной группы;
3. Осуществить коррекционно-развивающую работу по формированию межличностных отношений;
4. Обобщить результаты, определить перспективы дальнейшей работы над проектом.

Для успешной реализации проекта также необходима целенаправленная работа с педагогическим составом (воспитатели, специалисты ДООУ), которая будет осуществляться по следующим направлениям:

1. Повышение уровня профессиональной психолого-педагогической компетенции педагогов, специалистов в области формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях инклюзивной группы;
2. Создание мотивации педагогического состава к внедрению проекта.

Организационная работа будет направлена на обогащение материальной базы и развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с темой проекта. Методическая работа заключается в конкретизации основных параметральных характеристик межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста и отборе, и разработке методических материалов для решения задач проекта.

В ходе коррекционно-развивающей работы по разработке психолого-педагогических условий по формированию межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях инклюзивной группы нами были определены следующие направления:

1. Содействие благоприятным межличностным отношениям детей старшего дошкольного возраста с ЗПР со сверстниками в условиях инклюзивной группы;
2. Обогащение практики использования детьми различных способов и приёмов межличностного общения в кругу сверстников и в отношениях с взрослыми.

Планируемые результаты: у детей положительная динамика развития межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях инклюзивной группы,

формирование адекватной самооценки, умение разрешать проблемы межличностных отношений со сверстниками и взрослыми (видеть сверстника, уметь договариваться, взаимодействовать и сотрудничать, согласовывать свое поведение с поведением других детей, свободно выражать своё эмоциональное состояние, чувства в коммуникативной сфере); у педагогов повысится уровень профессиональной психолого-педагогической компетентности по формированию и развитию межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивной группы, сформируются навыки и умения практического использования методов и приёмов в различных видах совместной деятельности для формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях инклюзивной группы; у родителей повысится образовательный уровень в вопросах межличностных отношений, сформируется система бесконфликтного взаимодействия между участниками образовательного процесса.

Для эффективной реализации проекта необходимо соответствующее методическое обеспечение. В соответствии с поставленными задачами нами были разработаны перспективные планы работы с педагогами ДООУ, с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР и родителями воспитанников. План работы с педагогами ДООУ включает в себя: тему мероприятия, форму проведения, методический продукт. План мероприятий рассчитан на один учебный год. Для получения положительных результатов в план работы с педагогами и специалистами ДООУ включены различные формы работы:

- семинары, целью которых является приобретение новых знаний педагогов в области формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях инклюзивной группы;
- «круглый стол», дискуссии, которые позволят участникам проекта обсудить проблему с различных точек зрения, обменяться опытом по данной теме;
- открытый просмотр совместной деятельности, который позволит продемонстрировать педагогам имеющийся опыт по данной теме;
- мастер-классы, в ходе которых будет совершенствоваться профессиональная компетентность педагогов в достижении более высокого качества работы по формированию и развитию межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях инклюзивной группы;
- тренинг предполагает общение и развитие межличностных отношений в групповой деятельности;
- коучинг – развивающее консультирование молодых специалистов. В ходе интерактивного общения, дискуссии молодые специалисты ответят на вопросы консультанта.

Перспективный план коррекционно-развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста включает в себя цикл занятий по совершенствованию межличностных отношений детей со сверстниками, который основан на рекомендациях Е.О. Смирновой и социально-игровых подходах А.П. Ершовой и В.М. Букатовой [5]. Цикл включает в себя 26 групповых занятий, которые могут быть дополнены при необходимости и другими формами взаимодействия (сюжетно-ролевая игра, подвижная и дидактическая игра и т.д.). Форма работы на таких занятиях может варьироваться: парная (индивидуальная), работа с педагогом или сверстником; групповая и коллективная (данная форма работы возможна к

применению на заключительном этапе, когда дети беспрепятственно общаются в межличностном взаимодействии).

Работа с родителями предполагает включение родителей (законных представителей) в образовательный процесс ДОУ: проведение общего родительского собрания, посвященного вопросам межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивной группы, совместные спортивные мероприятия, например, «Игры нашего двора», в данную серию игр входят разнообразные формы работы, которые способствуют положительному формированию условий для развития межличностных отношений в малых группах; тренинги с родителями «Общаемся вместе», анкетирование, индивидуальные беседы, деловые игры, социальные акции.

Немаловажным психолого-педагогическим условием считается и развивающая предметно-пространственная среда (далее – РППС), которая создаётся в группе ДОУ и в детском саду в целом, она будет способствовать развитию у детей благоприятных межличностных отношений. РППС разработана с учётом возрастных особенностей детей и с учётом особых образовательных потребностей детей с ЗПР. Одним из эффективных средств формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР является сюжетно-ролевая игра. По мнению Н.В. Краснощёковой, именно сюжетно-ролевая игра является движущей силой развития межличностных отношений. В сюжетно-ролевой игре естественная потребность ребенка к общению сталкивается с неумением контактировать и согласовывать свои действия с действиями партнеров по общению. Возникает внутренняя борьба, конфликтность противоречий и в результате чего дети, для того чтобы остаться равноправными членами игрового коллектива, учатся уступать, отказываться от личных интересов и желаний ради общего интереса, что формирует основу для развития межличностных отношений [3]. Для этого группа постоянно пополняется атрибутами к разнообразным сюжетно-ролевым играм, созданы алгоритмы взаимодействия в игре, которые способствуют умениям договариваться, уступать, принимать на себя роли и выполнять предложенные роли. Также созданы тематические альбомы-наглядный материал для развития представлений у детей старшего дошкольного возраста о межличностном взаимодействии: «Правила общения», «Помоги малышам», сюжеты из художественной литературы с различными ситуациями межличностных отношений.

Таким образом, для эффективной реализации проекта нами были разработано методическое сопровождение для всех участников проекта: перспективный план работы с педагогами дошкольной образовательной организации, который включает в себя различные методы, формы и приёмы работы, перспективный план работы с родителями с целью конструктивного взаимодействия с семьями воспитанников, план работы с детьми с ЗПР, а также спроектирована РППС, которая будет способствовать формированию благоприятных межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, прибывающих в группе инклюзивной направленности. Комплексный подход, дифференциация и индивидуализация построения коррекционно-развивающей работы по теме исследования обеспечит развитие детей в соответствии с их особыми образовательными потребностями, потому как созданные нами психолого-педагогические условия будут обеспечивать воспитание и обучение детей с ЗПР в инклюзивной группе с учётом индивидуальных особенностей их развития. Предлагаемый проект, на наш взгляд, будет в комплексе охватывать всех участников проекта. В целом проект имеет прогрессивный характер и

позволит не только создавать необходимые условия, но и даст толчок для развития межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях инклюзивной группы.

Библиографический список

1. Алехина С.В., Силантьева Т. Инклюзивное образование в России. Справка [Электронный ресурс] // Интернет проект: РИА Новости. Альманах «День за днем». URL: <http://www.deti.rian.ru/krplanom/20110706/200144120.html> (Дата обращения: 07.12.2017).
2. Бутенко В.Н. Межличностные отношения детей в инклюзивных группах детского сада // Психология обучения. 2010. № 10. С. 46-56.
3. Краснощекова Н.В. Сюжетно-ролевая игра для детей дошкольного возраста. Ростов н/Д: Феникс, 2008. 251 с.
4. Ребенок в инклюзивном дошкольном учреждении: методическое пособие / под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. М.: РУДН, 2010.
5. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 158 с.
6. Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. N 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки». URL: <https://base.garant.ru/70170946/>

Жекова А.И., магистрант,

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Гаврилова Е.В., Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь,

РАЗВИТИЕ И КОРРЕКЦИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ЗПР С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ НА ОСНОВЕ РАЗНЫХ ВИДОВ ДЕТСКОГО ТЕАТРА (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ)

Одной из важных задач в коррекционной работе с дошкольниками, имеющими задержку психического развития, относится формирование у них связной речи. Исследователь В.К. Воробьева рассматривает связную речь как сложный вид речевого общения. Автор А.К. Аксенова считает, что связная речь, служит целям коммуникации, на более высоком уровне. Связная речь играет важную роль в процессе воспитания и обучения дошкольников, выступая, в виде средства получения знаний.

Исследователь Л.С. Выготский определил игру как ведущую деятельность в дошкольном возрасте. Автор Л.И. Божович считает необходимым, чтобы ведущая деятельность составляла основное содержание жизни самих детей. Таким образом, игра является своеобразным центром, вокруг которого сосредотачиваются главные интересы и переживания детей. Детский театр является разновидностью игры. С развитием системы общественного дошкольного воспитания театр начинает входить в жизнь дошкольных образовательных организаций. В процессе игр с использованием театра дети с ЗПР старшего

дошкольного возраста успешно овладевают знаниями об окружающей действительности, формами выражения отношения к ней посредством движений, мимики, речи.

Анализ научных исследований в сфере дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и современной педагогической практики работы с детьми с ЗПР позволили нам выявить противоречия между социальным заказом общества на всестороннее развитие и готовность к школьному обучению детей с ЗПР и недостаточной разработанностью вопросов развития связной речи детей дошкольного возраста с ЗПР.

Таким образом, актуальность данной темы обоснована тем, что для организации эффективной коррекционной работы с детьми с ЗПР необходимо уметь грамотно планировать и осуществлять работу по развитию связной речи обучающихся указанной категории, а также анализировать и оценивать полученные результаты исследования. Для этого мы планируем изучить теоретические основы театрализованной деятельности в детских садах.

Объект исследования – процесс развития и коррекции связной речи детей 6-7 лет с ЗПР.

Предмет исследования – специфика использования игр и упражнений на основе различных видов детского театра с целью развития и коррекции связной речи детей 6-7 лет с ЗПР.

Нарушения речи детей с ЗПР многообразны, они могут проявляться в нарушении произношения, грамматического строя речи, бедности словарного запаса, а также в нарушении темпа и плавности речи. Развитие речи детей с задержкой психического развития осуществляется в замедленных темпах. Речевая деятельность формируется на основе многих мыслительных процессов и общих сфер развития. Но поскольку эмоциональное развитие детей с ЗПР отличается незрелостью, ребёнок не может овладеть словесно-образным мышлением, что провоцирует нарушения морфологической структуры слов и синтаксической структуры предложений.

Таким образом, формирование связной речи детей с ЗПР приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий. Организация обучения детей с задержкой психического развития предполагает формирование умений планировать собственное высказывание, самостоятельно ориентироваться в условиях речевой ситуации, самостоятельно определять содержание своего высказывания. Для успешной коррекционно-педагогической работы по развитию связной речи старших дошкольников с ЗПР необходимо реализовать следующие задачи: закрепить у детей навыки речевого общения, речевой коммуникации. Сформировать навыки построения связных монологических высказываний. Развить навыки контроля и самоконтроля за построением связных высказываний; усвоение норм построения связного развернутого высказывания: тематическое единство, соблюдение последовательности в передаче событий, логической связи между частями-фрагментами рассказа, завершенность каждого фрагмента, его соответствие теме сообщения. Формировать навык планирования развернутых высказываний, обучение детей выделению главных смысловых звеньев рассказа-сообщения; обучение лексико-грамматическому оформлению связных высказываний в соответствии с нормами родного языка.

Т.А. Фатекова подчеркивает, что «наиболее эффективным инструментом развития связной речи в дошкольном возрасте является игра, в частности сюжетно-ролевая». Сюжетно

– ролевая игра формируется в процессе жизни ребенка, в ходе его общения с окружающими людьми. Эти игры способствуют самоутверждению, развивают настойчивость, стремление к успеху и различные мотивационные качества. А главное, такие игры способствуют их психическому и интеллектуальному развитию. Игра – является основным видом деятельности дошкольников. Следовательно, игровое общение есть тот не обходимый базис, в рамках которого происходит формирование и совершенствование речевой активности ребенка.

Одним из самых эффективных средств развития и воспитания ребенка с ЗПР дошкольного возраста являются игры и упражнения на основе разных видов театра, так как театр – один из самых демократичных и доступных видов искусства, который позволяет решать многие актуальные проблемы педагогики и психологии, связанные с художественным и нравственным воспитанием, развитием коммуникативных качеств личности, развитием диалогической и монологической речи, развитием воображения, фантазии, инициативности.

Игры и упражнения на основе разных видов театра в условиях ДОО с детьми развивают не только психические функции личности ребёнка, художественные способности, творческий потенциал, но и общечеловеческую способность к межличностному взаимодействию, творчеству в любой области, помогают адаптироваться в обществе, почувствовать себя успешным. Взрослый призван помогать ребёнку открывать черты прекрасного в окружающем мире, приобщать его к доступным видам художественно-эстетической деятельности.

Игры и упражнения – одно из эффективных средств в работе педагога, использование которого позволяет решать многие коррекционно-развивающие, коррекционно-педагогические задачи в работе с детьми с ЗПР; Игры и упражнения на основе разных видов театра имеют богатый потенциал в вопросе развития и коррекции речи, в том числе связной речи детей. С другой стороны, как показал анализ теории, педагоги-практики нуждаются в рекомендациях, где были бы подробно освещены вопросы использования театрализованных игр с целью решения задач развития и коррекции речи детей с ЗПР, где были бы систематизированы игры, представлены варианты проведения игр, описаны особенности их включения в работу.

Изучая психолого-педагогическую и методическую литературу, мы пришли к выводу, что игры и упражнения с использованием разных видов театра оказывают большое влияние на речевое развитие ребенка. Стимулирует активную речь за счет расширения словарного запаса, совершенствует артикуляционный аппарат. Ребенок усваивает богатство родного языка, его выразительные средства. Используя выразительные средства и интонации, соответствующие характеру героев и их поступков, старается говорить четко, чтобы его все поняли. В игре формируется эмоционально насыщенная речь. Дети лучше усваивают содержание произведения, логику и последовательность событий, их развитие и причинную обусловленность.

ИЗУЧЕНИЕ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (3-5 ЛЕТ) С ОВЗ

Аннотация. Сенсорное развитие ребенка – это развитие его восприятия и формирование представлений о важнейших свойствах предметов.

Ребенок с ОВЗ испытывает недостаток тактильных, слуховых, обонятельных ощущений. Порой он воспринимает окружающий мир линейно, однобоко. В связи с этим, проблема сенсорного развития младших дошкольников с ОВЗ в настоящее время остается актуальной для изучения.

Данные, полученные по результатам проведенного нами эксперимента, показали, что у детей с ОВЗ недостаточно сформированы сенсорные эталоны и перцептивные действия. Из-за отсутствия достаточного количества информации о сенсорных эталонах у ребёнка возникает недифференцированный образ, поэтому дети часто путают формы между собой, названия геометрических фигур.

Ключевые слова: сенсорное развитие, дети с ОВЗ, перцептивные действия, сенсорные эталоны.

Дети с ограниченными возможностями – дети с физическими и (или) психическими недостатками, имеющие ограничение жизнедеятельности - врожденные, наследственные, приобретенные заболевания. Они нуждаются в специальных условиях обучения из-за особенностей физического и психического развития [3].

Весь окружающий мир ребенок познает через взаимодействие с ним с помощью органов чувств: зрения, слуха, осязания, обоняния, вкуса. В связи с этим трудно переоценить значение сенсорного развития ребенка. Сенсорное развитие во все времена было и остается важным и необходимым для полноценного воспитания детей.

Сенсорное развитие ребенка – это развитие его восприятия и формирование представлений о важнейших свойствах предметов, их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе и вкусе, то есть развитие сенсорных эталонов [2].

Сенсорному развитию детей с различными нарушениями в развитии уделяли большое внимание такие известные ученые-исследователи, как И.М. Сеченов, П.Ф. Лесгафт, Л.С. Выготский, И.А. Соколянский, Н.А. Бернштейн и др. В настоящее время эта проблема освещена в работах Т.А. Басиловой, М.А. Боровской, Т.В. Лисовской. Все они сходятся в том, что фундамент сенсорного развития и интеграции – это взаимодействие органов чувств ребенка. А для полноценного развития мозга необходимо постоянное поступление сенсорной информации.

Одновременно с формированием эталонов необходимо учить детей способам обследования предметов: их группировке по цвету и форме вокруг образцов-эталонов, последовательному осмотру и описанию формы, выполнению все более сложных глазомерных действий. Сенсорное воспитание, направленное на формирование

полноценного восприятия окружающей действительности, служит основой познания мира, первой ступенью которой является чувственный опыт [1].

Актуальность обусловлена противоречиями между:

– значимостью сенсорного развития детей как основы их познавательной деятельности, развития операций психической деятельности (анализ, обобщение, сравнение, классификация), перцептивных действий, с одной стороны, и спецификой их развития у дошкольников с ОВЗ, с другой;

– необходимостью осуществления специальной коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими разные, включая сочетанные, нарушения психического развития, направленные на формирование их познавательной деятельности, с одной стороны, и фактическим отсутствием технологий сенсорного развития детей обозначенной группы, с другой.

Таким образом, проблема исследования состоит в исследовании уровня сформированности знаний об основных сенсорных эталонах и специфики перцептивных действий у детей младшего дошкольного возраста с ОВЗ.

Целью работы является теоретическое и экспериментальное изучение особенностей сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста с нормальным психическим развитием и с ОВЗ.

Задачи исследования отражают последовательность действий по достижению цели:

1. Проанализировать состояние и степень изученности проблемы сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста с ОВЗ;
2. Осуществить подбор и адаптацию методов изучения сенсорного развития детей;
3. Изучить специфику сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста с ОВЗ;
4. Проанализировать результаты исследования.

В работе приняли участие 6 воспитанников с ОВЗ (в возрасте 4-5 лет). Двое детей обучаются по АООП ДО для детей с ЗПР, один – по АООП ДО для слабовидящих детей (сложный дефект, включая НОДА), трое детей имеют заключения от врача-невролога, у двоих отсутствует речь.

Для изучения сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста с ОВЗ нами выбраны диагностические методики, которые представлены в пособии А.А. Венгер, Г.Л. Выгодской, Э.И. Леонгард «Отбор детей в специальные дошкольные учреждения» [1].

При обследовании развития восприятия и способов ориентировочной деятельности фиксируются такие параметры, как: принятие задачи, способы выполнения действия, адекватность действий, обучаемость [1].

В ходе констатирующего эксперимента также применялась методика Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной по изучению восприятия цвета, описанная в «Практикуме по детской психологии» [4].

Критериями оценки сформированности восприятия цвета являются знание сенсорных эталонов цвета, которые характеризуются следующими показателями:

- умение соотносить цвета с образцом;
- умение располагать цвета в соответствии с образцом;
- умение находить цвета и оттенки по названию;
- называние основных цветов, дополнительных цветов и оттенков.

В результате анализа данных, полученных с помощью диагностики детей, мы смогли установить уровни сенсорного развития у детей, а именно овладение детьми определенными перцептивными действиями и освоение системы сенсорных эталонов, и определить уровни сформированности восприятия цвета.

По результатам диагностического обследования детей с ОВЗ высокий уровень сенсорного развития не был выявлен ни у одного ребенка. Средний уровень наблюдается у одного ребенка, низкий – у пятерых, нулевой – ни у одного.

Дети с ОВЗ имеют нарушения практически во всех видах восприятия. Поэтому у пятерых детей низкие показатели по способам выполнения заданий. Вследствие дефекта у детей с ОВЗ недостаточно или не развита аналитико-синтетическая деятельность. Мало погружены в практическую деятельность, недостаточно развита зрительно-моторная координация.

У обследуемых нарушены предметно-пространственные представления, которые проявляются в сглаживании представлений, быстром забывании не только деталей, но и важных элементов. Наблюдается уподобление образов одних объектов образам других предметов. Нарушено восприятие пространства и времени, которое замедляет процесс ориентировки в окружающем мире. У данных детей отмечается скованность, неполный объем движений, нарушение их произвольности, недоразвитие мелкой моторики и зрительно-двигательной координации. Они быстро устают, отличаются пониженной работоспособностью, что в значительной мере связано с физическим недоразвитием.

По результатам диагностического обследования по уровню сформированности восприятия цвета высокий уровень имеет один ребенок, средний уровень – два ребенка, низкий уровень – 3 ребенка.

Цвет – один из значимых свойств предмета. Но этот признак более абстрактный и не является определяющим при определении предмета. Поэтому работа с цветом является более трудной, чем различение формы, размера и величины предметов. Цвет нельзя выделить практическими действиями, как форму или величину.

Все дети с ОВЗ соотносят основные цвета, но трое обследуемых путают основные с оттенками и дополнительными цветами. Это подтверждается исследованиями, что у детей с ОВЗ резко снижена цветовая чувствительность.

Трое детей, имеющие речевые нарушения, не знают названий цветов и оттенков. Четверо детей не выполнили размещение цветов по наглядному образцу, так как наблюдается отставание в развитии наглядно-образного мышления, у них не сформированы образы-представления. Они не могут представить себе цель, представить перемещение предметов в пространстве, зафиксировать точно все этапы действия. А фиксирование происходит лишь с включением речи в процесс решения. Таким образом, предпосылками к возникновению наглядно-образного мышления являются определенный уровень развития ориентировочно-исследовательской деятельности и включение речи в решение наглядно-действенных задач.

Итак, все обследуемые дети с ОВЗ не находят предметы заданной формы в окружающей обстановке, путают похожие между собой фигуры при предоставлении всех пяти форм. Трое детей называют формы словом, у остальных отсутствует речь.

Обуславливаются данные результаты тем, что у детей с ОВЗ неполноценное развитие ощущений и восприятий, которые затрудняют формирование представлений, тормозят развитие психических процессов, в частности, мышления. Нарушение функции поиска и замедление процесса переработки поступающей через органы чувств информации ведут к

неполному, нестойкому и не всегда правильному узнаванию предъявляемого материала. Кроме того, сенсорное развитие ребенка с ОВЗ в целом значительно отстает по срокам формирования и проходит чрезвычайно неравномерно.

У данной категории детей нарушены предметно-пространственные представления, которые проявляются в сглаживании представлений, быстром забывании не только деталей, но и важных элементов. Наблюдается уподобление образов одних объектов образам других предметов. Также есть дети, у которых отсутствует речь (алалия, дисфазия). Ребенок понимает отдельные слова, но теряет их значение на фоне развернутого высказывания, не понимает инструкции, слова вне конкретной ситуации. Наблюдается феномен отчуждения смысла слов, эхολалия (механическое повторение слов и фраз за говорящим), иногда – бессвязное воспроизведение всех известных ребенку слов.

Таким образом, проведение методики, оценивающей уровень сенсорного развития, позволяет сделать вывод о том, что у детей с ОВЗ имеются особенности развития данного процесса, а именно: недостаточная сформированность сенсорного эталона – формы, неадекватность выделения формы из окружающего мира, нарушения пространственной ориентации, недостаточное развитие мелкой моторики рук, что, в свою очередь, определяет необходимость целенаправленного формирования и развития сенсорных эталонов у детей данной категории. Поэтому нами были разработаны методические рекомендации, направленные на формирование сенсорных способностей у детей младшего дошкольного возраста с ОВЗ.

Библиографический список

1. Венгер А.А., Выготская Г.Л., Леонгард Э.И. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения. – М., 1972. 143 с.
2. Венгер Л.А., Пилюгина Э.Г. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет. Кн. для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 2000. 267 с.
3. Дефектология. Словарь-справочник / под ред. Б.П. Пузанова. – М., 1996. – 39 с.
4. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии: пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 291 с.

Зубкова М.О., магистрант

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Токаева Т.Э., Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ ПСИХОМОТОРНОЙ ФУНКЦИИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ ПЛАВАНИЯ

Аннотация. В статье мы рассматриваем проблем развития психомоторной функции у детей раннего возраста с задержкой речевого развития. И способы коррекции ЗРР с помощью плавания.

Ключевые слова: психомоторика, психомоторные функции, нарушение речи, задержка речевого развития.

Наше исследование связано с изучением проблем развития психомоторной функции у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

По данным Чутко Л.С. (2007) частота специфических речевых расстройств и связанных с ними психомоторных нарушений у детей, обусловленных нарушением онтогенеза составляет 7,2%-10%. В эту группу входят дети, чьи родители официально обратились к психиатру по поводу нарушений развития ребенка и им был поставлен диагноз F.80 (нарушение развития речи) по МКБ-10 (международная классификация болезней 10 пересмотра). В действительности, количество речевых нарушений у детей раннего возраста во много раз больше. Но многие дети наблюдались лишь у педиатров и неврологов, не получив консультации психиатра, что не позволяет им поставить соответствующий диагноз, а их психомоторные и психоречевые нарушения не учитываются в статистических отчетах.

Нарушения речи, психомоторной функции негативно отражаются на характере целостного развития ребенка, на освоении им социальных и трудовых навыков.

Актуальность проблемы заставляет искать новые возможности для профилактики речевых и психомоторных нарушений, а также технологий и методик, позволяющих оптимизировать лечебные и коррекционные мероприятия, развивающие занятия и коррекционную работу.

Цель исследования: Изучение теоретических и прикладных аспектов развития и коррекции психомоторной функции у детей раннего возраста с задержкой речи средствами плавания

Задачи исследования:

- рассмотреть теоретические аспекты развития психомоторной функции у детей раннего возраста в современных исследованиях;
- изучить особенности развития психомоторной функции у детей раннего возраста с задержкой речевого развития;
- разработать программу развития и коррекции психомоторной функции у детей раннего возраста с ЗРР на материале плавания.

Основоположником изучения проблем психомоторного и психоречевого развития детей занимались можно считать отечественного ученого, физиолога И.М. Сеченова. Он создал предпосылки для введения самого понятия «психомоторная функция», сформулировал принцип единства познавательного процесса и двигательного акта в психической деятельности, чем расширил и уточнил понятие «психомоторных центров», которое существовало до его исследований. И.М. Сеченов акцентировал внимание на рефлекторную природу психического у человека и животных, указал на связь психики, речи и моторики.

Н.А. Бернштейн, рассматривал психомоторную функцию в качестве системообразующей, объединяющую биомеханические, физиологические и психологические аспекты. Так он обнаружил специфику психологической детерминации движений человека.

Исследователи М.О. Озерецкий и Н.И. Гуревич рассматривали психомоторику через призму взаимосвязи нескольких компонентов движения: сознательного, автоматического и автоматизированного. Благодаря этому происходит быстрое и последовательное «приспособление» к изучаемому движению. В результате получилась классификация

движений: по механизмам управления движениями; по отношению к внешней среде; по существу движения (энергия, сила, точность, последовательность, ритмичность, плавность, грациозность); по количеству движений (длительность, непрерывность, богатство, одновременность); по целевой установке (бытовые, трудовые, спортивные).

Подробно обобщил и систематизировал В.Д. Шадриков разные свойства психомоторики. К ним он отнёс виды движений, реакций и действий, а также характеристики движений и мышечной активности. Они и раньше были описаны в трудах отечественных и зарубежных ученых, но не в обобщенном виде. В.Д. Шадриков рассмотрел характеристики продуктивности психомоторных процессов, это позволило ставить вопрос о развитии опрационных механизмов психомоторных способностей в обучении. Он выделил основные показатели (скорость, точность, ловкость, темп, ритм, координированность, силу, выносливость).

Е.П. Ильин выделил интеллектуальный компонент психомоторики, который состоит не столько из психомоторных способностей человека, сколько из психомоторной активности. Этот ученый в свое время определил три направления изучения психомоторики: двигательную систему, управление ею; двигательные или психомоторные качества; двигательные умения и навыки.

М.О. Гуревичем был представлен широкий спектр особенностей психомоторных процессов, в соответствии с анатомио-физиологическим принципом.

К.К. Платонов выделил группы сенсомоторных процессов: простые и сложные сенсомоторные реакции, и координации.

О.К. Сечкина в свою очередь установила наиболее частые психомоторные качества, которые изучены в литературе. К ним она отнесла такие психомоторные качества: сила, скорость, координация движений, развитость чувства ритма и мелкой моторики рук.

Особенность раннего детского возраста не всегда позволяет изучать уровень развития этих психомоторных качеств, а также осуществлять целенаправленное их формирование. Известные психологи (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец и др.) отмечали, что период раннего детства является сензитивным периодом для развития таких качеств: координация движений, мелкая моторика, развитие чувства ритма.

В развитии психомоторной сферы могут выявляться следующие нарушения: произвольной регуляции движений; недостаточной координации и четкости произвольных двигательных актов; трудностей автоматизации сложных движений; недостатков переключаемости движений. Развитие психомоторики позволяет решать многие задачи развития ребенка.

Во все этапы дошкольного возраста ребенок реализует разнообразные двигательные задачи. Ведущими видами деятельности детей являются игровая деятельность, а ближе к 7 годам появляется учебная деятельность. Совершенствование психомоторного развития дошкольников осуществляется посредством рисования, штриховок, обводок, детского ручного труда, позднее письма, игр и действий с различными бытовыми предметами, игрушками, спортивными снарядами и т.п. Большое значение имеют физкультурные занятия, ритмика, включая детские спортивные секции и кружки. Они направлены на развитие координации движений, формирование ритмической координации и организации движений, ориентирование в собственном теле и пространстве, бросание и ловлю предметов и спортивного инвентаря.

Проблема нашего исследования заключается в том, что большая часть исследований раскрывает особенности развития психомоторной функции у детей дошкольного возраста и значительно меньше работ посвящено детям раннего возраста с ЗРР.

Нами была проведена диагностика развития психомоторной функции у детей с ЗРР. В диагностике приняли участие 5 детей в возрасте 2-3 лет. За основу мы взяли диагностику психомоторики по Е.А. Стребелевой. У автора представлено 10 различных заданий. Для проведения исследования нами были выбраны 4 задания и методика для определения уровня развития мелкой моторики Н.О. Озерецкого и Н.И. Гуревич.

В результате диагностики психомоторики по Е.А. Стребелевой было выявлено, что 1 ребенок из 5 имеет высокий уровень психомоторного развития. 3 детей имеют средний уровень психомоторного развития. 1 ребенок с низким уровнем психомоторного развития.

В результате методики для определения уровня развития мелкой моторики Н.О. Озерецкого и Н.И. Гуревич было выявлено, что 3 балла (средний уровень развития мелкой моторики) смогли набрать только 2 детей. Это говорит о том, что они в целом справились с заданиями, однако в их движениях присутствовали «лишние», например, они могли отвести кисти рук назад или отвлечься от выполнения задания с помощью перебирания в пальцах каких-либо деталей. Вместе с тем, 2 балла (ниже среднего уровня) смогли набрать 2 детей. Это говорит о низком уровне развитости мелкой моторики. При выполнении задания в их движениях присутствовали «лишние» движения в большом количестве. Также во 2 задании они не смогли уловить суть. Один ребенок набрал 1 балл (низкий уровень), что говорит о низшем уровне развитости мелкой моторики. Он не смог справиться ни с первым, ни со вторым заданием.

Таким образом, нами было выявлено, что психомоторная функция слабо развита у детей с задержкой речевого развития. В силу такого положения необходимо развивать ее, что может быть сделано различными средствами. На наш взгляд, одним из эффективных средств является плавание, в связи с чем мы предлагаем систему плавания для коррекции психомоторной функции детей с ЗРР.

Очень часто дети с задержкой речевого развития проявляют высокий уровень возбудимости, они могут быть расторможенными, либо наоборот, являться достаточно инфантильными и пассивными. Внимание таких детей характеризуется неустойчивостью и непроизвольностью. Длительный период времени игровая деятельность находится на уровне целенаправленного манипулирования с помощью игрушек. Ребенок с ЗРР не понимает вопросов косвенных падежей, ему очень трудно сориентироваться в названиях действий.

В нашем исследовании мы остановились на плавании как средстве коррекции и профилактики ЗРР. На занятиях ребенка плаванием, у него происходит закрепление навыков основных движений. Это связано с тем, что упражнения, которые проводятся в воде, полностью повторяют подвижные игры, которые часто применяются в физкультурном зале.

Помимо укрепления мышц, плавание помогает снять мышечное напряжение у детей с гипертонусом, таким образом перезапуская всю нервную систему, все психические процессы.

Диагностика показала, что психомоторная функция слабо развита у детей с задержкой речевого развития. Таким образом можно разработать план дальнейшей коррекционной работы с детьми средствами плавания.

Имайкина М.Р., магистрант,
Научный руководитель: док. юр. н., доцент, профессор кафедры правовых дисциплин и методики преподавания права Аристов Е.В., Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, imaikina69@mail.ru

«ШКОЛА МОЛОДОГО ПЕДАГОГА» КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. От того, насколько успешно пройдет адаптация молодого педагога в школе, зависит очень многое, в частности, качество его работы, желание развивать свое профессиональное мастерство, мотивация к работе и в целом желание остаться в профессии или сменить ее. Эффективная адаптация молодых педагогов к условиям образовательной организации возможна при создании эффективной модели наставничества данным образовательным учреждением. В статье рассматривается опыт организации наставничества в коррекционном образовательном учреждении.

Ключевые слова: молодой педагог, наставничество, «Школа молодого педагога», компетентность.

Современной школе нужен компетентный, творческий, психологически и технологически готовый к реализации гуманистических ценностей на практике, к осмысленному включению в инновационные процессы педагог. Основные требования к профессионализму педагогов предъявляют федеральные государственные образовательные стандарты и профессиональный стандарта педагога. Согласно этим документам, педагог должен быть компетентным в различных вопросах педагогики и психологии. Становление педагога – процесс достаточно сложный и кропотливый, требующий постоянной работы над собой. Современное общество требует от педагога постоянного профессионального роста, самоотдачи и работы над собой. Все это приобретает с опытом и годами, а начинающим молодым педагогам нужна постоянная помощь более опытного педагога, который станет для него наставником [4]. Сегодня именно наставничество заслуживает внимания, потому что отражает жизненную необходимость молодого педагога получить поддержку, практическую и теоретическую помощь в работе. Отсюда следует, что работа с молодыми педагогами является одно из приоритетных направлений в деятельности образовательного учреждения.

В условиях модернизации системы российского образования приоритетом для государства является развитие ее кадрового потенциала, непрерывный рост профессионального мастерства педагогических работников. Этой цели служит создание единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников в рамках национального проекта «Образование». Одним из ключевых направлений создания этой системы является развитие наставничества педагогических кадров, являющееся эффективным инструментом профессионального роста педагогов [5].

Также в настоящее время многие исследователи указывают на необходимость возрождения наставничества в современном образовании. Профессор С.Г. Вершловский, один из первых выделил наставничество как важный элемент входа в профессию. По его мнению, наставничество – это такой способ подготовки к образовательной деятельности, где работоспособность педагога обеспечивается с опорой на опытного наставника, что

способствует изучению работы как изнутри, так и на практике [3]. Доктор педагогических наук Т.С. Полякова утверждает, что наставничество как метод подготовки молодого специалиста к профессиональной деятельности уже давно применяется в области образования. На сегодняшний день наставничество входит в новый период собственного формирования, на котором к развитию молодого педагога присоединяются эксперты разных областей педагогики и психологии [2]. С учетом профессиональных нужд молодого педагога автор выделяет следующие роли педагогов-наставников:

«Проводник», который знакомит молодого педагога с системой данного общеобразовательного учреждения «изнутри». Наставник помогает молодому педагогу понять свое место в системе образовательного учреждения, начинает пошагово реализовывать управление его педагогической деятельностью.

«Защитник интересов». Оказывает помощь в решении всех конфликтных ситуаций, образующихся в процессе педагогической деятельности молодого специалиста; образует атмосферу взаимопомощи и партнерства; помогает своему стажеру понять важность и значимость его работы.

«Кумир». Такой наставник абсолютно всеми собственными индивидуальными и профессиональными достижениями, социальным положением, стилем работы и общения способен заинтересовать профессиональное самосовершенствование молодого учителя.

«Консультант». Данная значимость осуществляет функцию поддержки. Подопечный приобретает точно такое количество поддержки, сколько ему следует и когда он об этом просит.

В нашем образовательном учреждении накоплен позитивный опыт работы с молодыми педагогами. Важно начать поддерживать молодых педагогов уже с первого рабочего дня и далее делать это на непрерывной основе, так как работа педагога с умственно отсталыми детьми требует особого подхода. Без такой поддержки молодые педагоги не достигнут успеха и не почувствуют удовлетворения от педагогической деятельности.

Поэтому особое внимание нужно уделять поддержке и поощрению наставничества, без которого молодым педагогам очень сложно осваивать секреты своего профессионального мастерства в условиях коррекционной школы. С этой целью в образовательном учреждении создана «Школа молодого педагога», деятельность которой направлена на профессиональную адаптацию, саморазвитие и повышение уровня профессионального мастерства молодых педагогов.

Вопрос создания Школы молодого педагога является актуальным практически для любого образовательного учреждения.

Целью работы Школы является:

Оказание методической и практической помощи молодым педагогам в вопросах успешной адаптации, формирования и совершенствования профессионального мастерства.

Задачи:

– формировать и совершенствовать у молодых педагогов потребности в непрерывном самообразовании, к овладению новыми формами, методами, приемами обучения и воспитания обучающихся, умению практической реализации теоретических знаний;

– помочь молодому педагогу, опираясь на достижения педагогической науки и передового педагогического опыта, творчески внедрять идеи в учебно-воспитательный процесс.

- ликвидировать недостаток знаний, формировать и совершенствовать профессиональные умения, необходимые для выполнения должностных функций;
- способствовать формированию и совершенствованию индивидуального стиля творческой деятельности;
- помочь в установлении отношений сотрудничества и взаимодействия между молодыми и опытными педагогами;

Осуществляя работу «Школы молодого педагога» мы рассчитываем получить следующие результаты:

- сформируются педагогические кадры, которые способны отвечать вопросам современной жизни.
- сформируется творческий, психологически грамотный педагогический коллектив с пониманием необходимости в непрерывном самообразовании, постоянном повышении профессиональной компетентности.
- повысится доля педагогических работников, желающих участвовать в конкурсах педагогического мастерства различного уровня.

Молодые педагоги, объединенные в «Школу молодого педагога», проходят три этапа профессионального становления. На первом адаптационном этапе проводится диагностика по выявлению проблем и затруднений у молодых педагогов, на основе чего составляется индивидуальный образовательный маршрут. Также на этом этапе с молодыми педагогами изучаем основные нормативные документы по организации работы с умственно отсталыми детьми. Молодые педагоги учатся правильно работать с документацией, проектировать рабочие программы. Тренинги помогают молодым педагогам правильно выстраивать взаимодействия с родителями, обучающимися, коллегами и решать конфликтные ситуации.

На втором творческом этапе молодой педагог приобретает профессиональный опыт, у них развивается качества личности, необходимые для квалифицированного выполнения профессиональной деятельности. На этом этапе молодые педагоги дают открытые уроки и воспитательные мероприятия, учатся их анализировать, выявляют проблемы практики, делают выводы, корректируют собственный индивидуальный образовательный маршрут. Увидеть самому свои ошибки, определить их причины, наметить пути для их преодоления, работать в дальнейшем над их устранением – это самый эффективный путь к овладению профессиональным мастерством. Мастер-классы, педагогические мастерские, фестивали открытых уроков от наставников – формы обучения взрослых, которые позволяют не только повысить профессиональную компетентность молодых педагогов, но и на основе рефлексивной самоорганизации перестроить собственную деятельность на результат обучения.

Третий этап – это этап индивидуализация профессиональной деятельности, результат работы первых двух лет становления молодого педагога. Здесь проходят актуализация педагогического опыта: педагогические мастерские, практико-ориентированные семинары, квесты, педагогические советы, которые мотивируют молодых педагогов к презентации первого собственного опыта.

Одной из эффективных форм работы с молодыми педагогами, является участие в конкурсах. Это – стимул для самореализации, саморазвития и выстраивания профессиональной карьеры. При условии профессиональной поддержки и помощи более

опытного педагога участие в конкурсах позволяет молодому педагогу добиться значительных результатов в первые годы своей педагогической деятельности.

Хорошей традицией стала в школе проведение декады молодого педагога, которая проходит в конце учебного года. Она является отчетным мероприятием по итогам педагогической деятельности за учебный год. Формы работы администрации выбирает самостоятельно или предлагает сделать выбор молодым педагогам: предлагают провести открытые уроки или внеклассные мероприятия, отчеты по теме самообразования, которые позволяют проанализировать систему работы учителя по профессиональному саморазвитию.

Анализ опыта работы образовательной организации подтверждает, что в современных условиях развития образовательного учреждения педагогическое сопровождение молодого педагога является достаточно актуальной проблемой. В нашем образовательном учреждении осуществляется обеспечение индивидуального роста молодого педагога с учетом его личностных качеств, уровня развития, педагогических данных.

Таким образом, наставничество оказывает огромное влияние на становление молодого педагога: способствует формированию профессиональной личности, самореализации и самосовершенствованию. С помощью наставника эффективность данного условия помогает администрации в образовательном учреждении быстро и качественно, решать задачи профессионального становления начинающих педагогов.

Подводя итоги, можно сказать, что организация наставничества – эффективный и результативный способ повышения компетентности молодых учителей. Молодой педагог получает от наставника определённые знания, развивает навыки и умения, повышает свой профессиональный уровень и способности. В то же время учитель-наставник, обучая и помогая молодому педагогу, развивает и свои профессиональные качества. Ведь не зря выдающийся французский писатель и философ Мишель Монтень сказал: «Чтобы научить другого, требуется больше ума, чем чтобы научиться самому».

Библиографический список

1. Барыбина И.С., Лебедкина В.Б., Овсянникова Е.М. Наставничество как эффективная форма работы с молодым педагогом в образовательной организации // Актуальные исследования. 2022. №3 (82). С. 69-71.

2. Браже Т.Г. Теоретические основы совершенствования профессионального мастерства учителей. М., 2013. С. 98–107.

3. Вершловский С.Г. Особенности профессионального становления молодого учителя // Педагогика. 2014. №4. С.76–84.

4. Гаджабова И. В. Профессиональное становление учителя // Начальная школа. 2015. №3. С.6–10.

5. Письмо Министерства Просвещения России от 21.12.2021 N АЗ-1128/08 «О направлении методических рекомендаций по разработке и внедрению системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях». Режим доступа: <https://docs.iro38.ru/document/get/6928>

Калинина Л.А., магистрант,
Научный руководитель: доцент канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики и
психологии Наумов А.А., Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет, г. Пермь, kalininal@yandex.ru

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ТЬЮТОРА С РЕБЁНКОМ ТМНР СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье приведены особенности детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. Охарактеризованы целевые ориентиры деятельности тьютора. Представлены механизмы организации тьюторского сопровождения для его успешной реализации на этапе дошкольного образования при работе с ребенком с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, тяжелые множественные нарушения развития.

Дети с тяжелыми множественными нарушениями (ТМНР) – это дети, состояние здоровья которых не позволяет им осваивать образовательные программы вне специальных условий обучения и воспитания. Поэтому высшим приоритетом в работе с такими детьми является индивидуальный подход, учитывающий специфику инвалидности и особенности здоровья каждого ребенка. Но в условиях инклюзивного образования нужно помнить, что дети с ТМНР и дети с нормальным развитием находятся в равных условиях, должны получать равное воспитание и обучение, но все же должна быть специфика работы с конкретными особенностями ребенка с ТМНР. Она проявляется в использовании специальных приемов и методов в соответствии с возможностями и способностями ребенка.

Группа дошкольников с ТМНР неоднородна, в нее входят дети с различными нарушениями развития, тяжесть которых может быть разной. Говоря о детях с тяжелыми множественными нарушениями развития, мы предполагаем, что процесс их воспитания и обучения будет носить коррекционный характер.

Коррекционная работа – это деятельность, направленная на исправление определенных психических или познавательных особенностей, не соответствующих возрастным нормам, и осуществляемая путем использования специальных методов обучения и специальной организации учебного процесса [3].

Содержанием коррекционной работы является фактический материал, который дети должны усвоить, на основе которого они смогут адекватно ориентироваться в окружающей действительности и успешно включиться в общеобразовательный процесс.

Основным результатом работы тьютора на дошкольном этапе обучения является развитие субъектной позиции ребенка (в соответствии с возрастными особенностями). В основе этой позиции лежат три компонента: рефлексия, самоопределение и умение использовать ресурсы. Рефлексия в детском саду заключается в осознании ребенком своих умений («Я могу вырезать», «Я знаю игры и могу играть в них с другими детьми»), осознании того, что он может делать один, а что – со взрослыми, когда ребенок может адекватно оценить свои возможности. Самоопределение происходит из способности сознательно выбирать для себя деятельность и способности обеспечить (на уровне

дошкольника) результат работы (понимание «каким должен быть результат?»). Умение использовать ресурсы включает в себя общение с субъектами пространства: сверстниками и взрослыми. Здесь очень важно, чтобы ребенок умел просить и предлагать помощь, задавать вопросы и отвечать на них.

Целевыми ориентирами деятельности тьютора являются:

1. Решение индивидуальных задач (сознательное формирование (или коррекция) индивидуального стиля мышления, познавательной и творческой деятельности).

2. Повышение эмоциональной устойчивости, развитие настойчивости и толерантности как черт характера, появление новых творческих инициатив, коррекция коммуникативной сферы.

3. Социализация, успешность (участие в досуговых мероприятиях, развлечениях, фестивалях, конкурсах и т.д.)

4. Развитие навыков учебной деятельности воспитанника [4].

Рассмотрим технологии тьюторского сопровождения на примере работы тьютора с девочкой 6 лет, посещающей группу компенсирующей направленности дошкольного образовательного учреждения.

Диагностическая технология предусматривает следующее:

– сбор данных об индивидуальных особенностях ребенка, его интересах, склонностях, мотивах, сильных и слабых сторонах, психофизическом и соматическом состоянии, социальном окружении;

– отслеживание положительной динамики в развитии ребенка с особыми потребностями.

Прогностическая технология работы заключается в:

– выявлении возможностей и ресурсов для преодоления существующих психолого-педагогических проблем ребенка;

– разработке средств и процедур тьюторского сопровождения в образовательном процессе;

– разработке и реализации адаптированной образовательной программы для ребенка с особыми потребностями.

Регулятивная работа может быть описана как:

– содействие в ориентации и включении ребенка с ТМНР в образовательное пространство дошкольного образования и поддержка в решении возникающих трудностей и проблем;

– проведение индивидуальных коррекционно-развивающих занятий с ребенком с тяжелыми множественными нарушениями развития;

– включение специалистов дошкольного образовательного учреждения в образовательный процесс (инклюзивное образование);

– консультирование родителей.

Аналитическая работа состоит из:

– отслеживания динамики развития ребенка с ТМНР;

– оценка успешности освоения программы ребенком и при необходимости внесение необходимых корректив.

Оздоровительную форму работы можно охарактеризовать как артикуляционную, пальчиковую гимнастику, динамические и релаксационные паузы.

Для формирования гармоничных отношений между воспитанником и социумом тьютор:

формирует доверительные и эмоционально насыщенные отношения с ребенком (в начале работы становится «проводником», защитником, выразителем желаний и в то же время организующей и гармонизирующей силой);

- следит за самочувствием ребенка - эмоциональным (помогает разрешить конфликтные ситуации, успокаивает, подбадривает и т.д.) и физическим (если ребенку нужен отдых, может вывести его из группы);

- следит за тем, чтобы ребенок не был голоден, при необходимости помогает ему сходить в туалет);

- координирует общую деятельность воспитанника и дозирует учебную нагрузку;

- создает условия для развития инициативы, познавательной и общей активности ребенка, в том числе путем вовлечения в различные (доступные) виды деятельности;

- устанавливает контакт с родителями, определяет задачи и разрабатывает совместный план работы;

- формирует у родителей адекватное отношение к ребенку, способность к сотрудничеству и принятию ответственности при анализе проблем ребенка и реализации стратегий помощи;

- рассказывает родителям о том, как прошел день, что им удалось сделать хорошо и с какими трудностями они столкнулись;

- дает родителям необходимую информацию о развитии их ребенка;

- развивает интерес к получению теоретических и практических навыков в процессе обучения и социализации;

- проявляет эмоциональную поддержку;

- проводит совместный анализ промежуточных результатов, разрабатывает дальнейшие этапы работы;

- отвечает на вопросы родителей других детей, часто через воспитателя;

- делает предложения по оптимизации работы с ребенком;

- помогает в составлении индивидуальных программ;

- помогает в проведении занятий (адаптирует задание для воспитанницы, помогает ей с ориентацией, с заданием и т.д.) [2].

Наиболее эффективными методами работы с ребенком с тяжелыми множественными нарушениями развития являются:

1. Игровые методы, применение игровых ситуаций - обучение через игру - эти дети плохо сидят за столом, беспокойны, невнимательны, поэтому если тема «Счет», то считаем игрушки, тарелки, одну убрали, сколько стало и т.д. Если игра является привычной и желательной формой деятельности для ребенка, значит, необходимо использовать эту форму организации деятельности для обучения, применяя игровую форму организации деятельности учащихся для достижения учебных целей.

2. Метод стимулирования общения и взаимодействия с другими детьми – игра, помощь другим детям в одевании/раздевании, мытье рук, приведение ребенка из коридора или спальни (уход, отход, когда устал). Например, семейная игра с девочками, Настя моет посуду, т.е. делает то, что может;

3. Релаксационные методы – физминутки, пальчиковые игры; релаксационные и массажные методы – для снятия мышечных спазмов и зажимов, особенно на лице – артикуляционная гимнастика «улыбка, часы, гримаса» и на руках – пальчиковая гимнастика, массажные мячики.

4. Дидактические игры – игры на развитие познавательной активности – сначала такой ребенок может давать карточки другим детям, затем его можно вовлекать в деятельность – это настольные игры, пазлы, конструирование.

В процессе любой деятельности необходимо постоянно применять одни и те же методы обучения, начиная с более тесного контакта и постоянного контроля за действиями ребенка, но со временем давать больше самостоятельности в выполнении различных действий.

Для активизации деятельности ребенка используются следующие активные методы обучения:

1. Использование сигнальных карточек при выполнении заданий с определенным символом - хождение в туалет - картинка с унитазом, мытье рук - картинка с умывальником и ребенком (на одной стороне изображен плюс, на другой - минус). Карточки можно использовать для того, чтобы ребенок с тяжелыми множественными нарушениями развития понимал, когда начинается и когда заканчивается деятельность, когда он переходит от одного вида деятельности к другому или когда он переходит со столов на коврик.

2. Сопряженный метод «рука в руке» очень эффективна в работе над развитием мелкой моторики, на музыкальных занятиях, физкультуры, где происходит смена строя, хороводов.

3. Использование картинного материала для смены деятельности по ходу занятия, для развития зрительного восприятия, внимания и памяти, для активизации словарного запаса, для развития связной речи. То есть ребенок с тяжелыми множественными нарушениями развития не может долго воспринимать речь взрослого, ему необходим наглядный материал.

4. Интонационные приемы речи: выделение важной информации в речи, иногда более жестким голосом (относительно правил и норм поведения), вопросы и т.д.

5. Активные приемы рефлексии: ребенку трудно провести самоанализ деятельности, поэтому это делает тьютор: «Настя сегодня хорошо сделала то-то и то-то... ..» и использует похвалу или поощрение (считалки);

6. Приемы релаксации – элементы пальчиковой гимнастики, массаж, просто лежание или ходьба, элементы психогимнастики, т.е. смена деятельности.

Родители детей с ТМНР могут стать активными помощниками в работе тьютора с их ребенком. У родителей и ребенка есть важная тема для разговора - жизнь в детском саду. Поскольку тьютор находится в тесном контакте с ребенком (как в образовательной деятельности, так и в повседневной рутине), он/она может представить полную картину жизни ребенка. Воспитатель информирует родителей об успехах ребенка, о трудностях и о том, как они были преодолены. Тьютор также спрашивает родителей, как ребенок справляется с различными заданиями по дому и возникают ли, в связи с этим проблемы, дает советы и отвечает на вопросы родителей [1].

Таким образом, результатом такого сопровождения ребенка будет приобретение им различных жизненных и социальных компетенций, которые позволяют ребенку стать максимально самостоятельным в решении повседневных задач, быть включенным в

социальную жизнь на доступном для ребенка уровне. Задача тьютора заключается не только в том, чтобы помочь ребенку получить знания, развить навыки и умения — это не самое главное. Важнее пробудить у ребенка интерес, научить его радоваться новым открытиям и стремлению исследовать, научить вступать в контакт с окружающей средой.

Библиографический список

1. Антипова Ж.В. Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики. – М.: МПСУ, 2016. Вып. 3 681 с.
2. Богатая О.Ф. Организация деятельности службы сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в современных образовательных условиях: метод. рекомендации Департамент образования и молодёж. политики Ханты-Манс. авт. округа-Югры, – Сургут: РИО СурГПУ, 2015. – 142 с.
3. Екжанова Е.А. Клинико-психологопедагогический подход на службе специального образования // Педагогика. 2013. № 5. С. 89-94.
4. Колесникова Г.И. Специальная психология и специальная педагогика. Психокоррекция нарушений развития: учеб. пособие для академического бакалавриата. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 346 с.

Карташова Н.А., магистрант,

Научный руководитель, канд. пед. наук, доц. кафедры логопедии и коммуникативных технологий Герасимова О.И., Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, 89027914971@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ИГР С МЯЧОМ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматривается значение игры в процессе развития ребенка, показана необходимость применения игр в логопедической работе. Описаны игры с мячом, как одно из эффективных средств развития физических и психических функции детей, имеющих общее недоразвитие речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, игры с мячом, дошкольный возраст

Игра является естественным видом деятельности для детей дошкольного возраста. Посредством игры ребенок познает окружающий мир, осваивает социальный опыт, открывает возможности для личного творчества. Смысл игры по Л.С. Выготскому заключается в развитии и упражнении всех способностей и задатков ребенка. Игра учит, формирует, изменяет, воспитывает, создает зону ближайшего развития. В игре развиваются высшие психические функции ребенка.

Согласно периодизации Д.Б. Эльконина в дошкольном возрасте игра является ведущей деятельностью, которая определяет психическое развитие ребенка. Ученый указывает на важную роль игры в формировании мотивационно-потребностной сферы и произвольного поведения ребенка. Он считает, что осознанное использование игры,

опирающееся на научное понимание психологических и социальных закономерностей развития ребенка, положительно влияет на его обучение и формирование [5].

В логопедической практике, ориентированной в первую очередь на работу с детьми, использование игровых технологий давно зарекомендовало себя как эффективное средство преодоления речевых нарушений. Именно в ходе игры создается система взаимоотношений ребенка с внешним миром, развивается личность ребенка, его психические функции, среди которых речь занимает одно из ведущих мест. Игры оказывают влияние на физическое развитие детей. В играх удовлетворяются потребности детей в движениях, которые становятся более точными и координированными. Ребенок, погружаясь в игру, свободно выражает свои мысли и чувства, развивает в игре речевые навыки. Формирование необходимых навыков в игре у ребенка реализуется «значительно быстрее и прочнее, нежели при использовании только дидактических приемов воспитания» [3].

Так, В.И. Селиверстов отмечает, что использование игр и игровых приемов способствует поддержанию и развитию познавательного отношения к языку, формированию интереса ребенка к занятиям. Он подчеркивает очевидность проведения коррекционной работы с использованием игр и указывает, что «работа логопеда нуждается в использовании игровых приемов в большей степени, нежели в обычных воспитательных мероприятиях» [3].

Логопедические занятия с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, обычно включают в себя различные игры. Однако, необходимо обратить внимание, что игры для таких детей должны подбираться не только исходя из речевых проявлений нарушения, но и учитывать другие особенности психического и физического развития ребенка.

Среди особенностей психических процессов у детей с общим недоразвитием речи Т.Б.Филичева, Г.В. Чиркина выделяют низкий уровень развития основных свойств внимания, снижение вербальной памяти и продуктивности запоминания, отставание в развитии словесно-логического мышления. Исследователи отмечают у таких детей трудности при включении в задание, быструю утомляемость, отвлекаемость, повышенную истощаемость. [4]. Отставание в развитии двигательной сферы проявляется в нарушении моторики, общей скованности, дискоординации, слабости движений и двигательной расторможенности [3].

Также у детей с общим недоразвитием речи часто нарушен оптико-пространственный праксис: дети не ориентируются в схеме тела, не могут или затрудняются организовать движение и серию движений в пространстве.

Наличие речевого дефекта приводит к появлению у детей с речевыми нарушениями таких черт, как «повышенная раздражительность, возбудимость, замкнутость, депрессивные состояния, негативизм, заторможенность, апатичность, психическая истощаемость, чувство ущемленности» [3].

Таким образом, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, у детей с общим недоразвитием речи снижены показатели здоровья. Им во многом сложнее осваивать программу дошкольного образования практически по всем образовательным областям. С другой стороны интенсификация обучения и увеличение объема учебно-воспитательных нагрузок, особенно сопровождаемых большим количеством программ дополнительного образования, приводят к перегрузкам дошкольников, значительно ухудшают адаптивные возможности организма, снижают интерес детей к занятиям, к получению новых знаний [2].

Сложившаяся ситуация ставит перед специалистами дошкольного образования задачи по подбору таких технологий и методик, которые не только бы способствовали освоению

образовательной программы, но и включали бы в себя работу по сохранению и укреплению здоровья, развитию личности и способностей ребенка. Особенно актуальна организация такой деятельности при коррекции речевых нарушений у детей в условиях ограниченного времени оказания логопедической помощи в дошкольных образовательных учреждениях. Специалистам необходимо заниматься исправлением речевых нарушений одновременно с развитием познавательной сферы ребенка, его моторных функции, эмоционально-волевой сферы. При этом не следует упускать из виду мотивационный компонент, как важный элемент для включения ребенка в работу и повышения эффективности проводимых занятий.

Одни из самых доступных видов игр, позволяющих качественно решить данную задачу, являются подвижные игры, в частности игры с мячом. Такие игры дают возможность развивать скоростно-силовые, координационные, двигательные способности детей, в них совершенствуются восприятие пространства, времени, улучшается работа всех сенсорных анализаторов. Подвижные игры являются «средством гармонического развития ребенка, школой управления собственным поведением, формирования положительных взаимоотношений, благополучного эмоционального состояния» [2].

Как отмечают Воробьева Т.А., Крупенчук О.И. игры и упражнения с мячом:

- отвлекают внимание ребенка от речевого дефекта и побуждают его к общению, развивают его коммуникативные навыки;
- способствуют двигательной активности ребенка;
- развивают мышечную систему, регулируют силу и точность движений;
- включают в работу разные уровни построения движений (по А.Н. Бернштейну);
- развивают моторику, в том числе пальцевый праксис;
- улучшают ориентировку в схеме тела и развивают пространственные представления;
- улучшают зрительно-моторную координацию, необходимую для дальнейшего развития навыков письма;
- развивают и нормализуют эмоционально-волевую сферу;
- активизируют непроизвольное внимание и формируют произвольное внимание;
- развивают функции планирования и контроля [1].

В логопедической работе с детьми с общим недоразвитием речи мяч может применяться для решения разнообразных задач:

- для формирования правильного произношения: развития артикуляционных навыков, фонетической стороны речи, слоговой структуры и фонематических процессов;
- для расширения словарного запаса и практического усвоения лексических и грамматических средств языка;
- для подготовки к обучению грамоте и овладению элементами грамоты.

Сегодня в своей работе специалисты могут использовать огромное количество разнообразных мячей, в зависимости от направления коррекционной работы и индивидуальных особенностей ребенка. Это могут быть мячи, сделанные из резины, пластмассы, каучука, дерева и других материалов. В зависимости от размеров это может быть большой фитбол – для работы с мышечным тонусом ребенка, моторной сферой, ориентацией в пространстве или маленький мячик су-джок для массажа, развития пальчиковой моторики. Это может быть мягкий тянущийся мяч-антистресс, игры с которым улучшают кистевой праксис и обогащают сенсорный опыт ребенка или легкий

пенопластовый мяч, используемый в играх, направленных на развитие речевого дыхания. Использование мячей различного веса и объема развивает мышцы обеих рук, увеличивает подвижность суставов пальцев и кистей, что особенно важно для дальнейшего овладения письмом.

Интересным также представляется применение в логопедической практике кинезиологических мячиков из методики Б. Хьюберта Val-A-Vis-X. Это небольшие резиновые мячики с бархатистой поверхностью, которые почти бесшумно отскакивают от пола или стены. Яркие цвета и необычная «прыгучесть» мячей привлекает внимание детей и способствует их активному включению в работу.

Упражнения с такими мячами начинаются с простых, доступных ребенку заданий, и поэтапно усложняются. В качестве простых заданий можно предложить ребенку перекладывать мяч из руки в руку или подбрасывать и ловить мяч. Более сложными станут задания на отбивание мяча от пола, со сменой положения кистей рук, сочетание игры с мячом с хлопками и поворотами тела. Все задания сопровождаются речевым материалом, в зависимости от целей логопедического занятия.

Таким образом, игры с мячом, столь доступные и естественные для ребенка, представляют собой отличный инструмент укрепления здоровья, развития физических качеств и психических функций детей, имеющих общее недоразвитие речи.

Библиографический список

1. Воробьева Т.А., Крупенчук О.И. Мяч и речь. СПб.: Дельта, 2001. 96 с.
2. Волошина Л.Н. Влияние подвижных игр с элементами спорта на развитие двигательных способностей детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2001. 156 с.
3. Селиверстов В.И. Речевые игры с детьми. М.: ВЛАДОС, 1994. 344 с.
4. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие. М.: «Айрис пресс», 2008. 224 с.
5. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: Владос, 1999. 360 с.

Касимова Т.А., бакалавр,

Научный руководитель: к. пед. н., доцент кафедры логопедии и коммуникативных технологий Герасимова О.И., Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, starkova.tanyushka@mail.ru

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Аннотация: в данной статье рассматриваются особенности влияния развития мелкой моторики рук детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на их речевое развитие. Описываются наиболее эффективные практические методы работы с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Принципы и подходы

использования пальчиковых игр как одного из средств развития мелкой моторики рук детей, а в последствии и развития их речи.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, дети с общим недоразвитием речи III уровня, практические методы обучения, мелкая моторика, пальчиковые игры.

Согласно данным Министерства здравоохранения Российской Федерации на 2018 год, распространенность речевых нарушений у дошкольников и младших школьников в разных регионах нашей страны колеблется от 30,7% до 92,6% от общего числа детей. Анализ ситуации за период с 2008 года по 2018 год выявил увеличение частоты случаев отклонения в речевом развитии у детей в среднем на 34-44,3%. (Доклад о состоянии здоровья детей в Российской Федерации. Минздрав РФ, 2018 г.) [1].

Дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, характеризуются наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития, данные нарушения в последствии могут затруднить обучение детей в школе и привести к нарушениям письменной речи (дисграфии) и устной речи (дислексии), поэтому необходимо уделить особое внимание устранению речевых нарушений в старшем дошкольном возрасте, как подготовительном к школе [3, 5].

Отечественные и зарубежные учёные в результате проведенных исследований доказали, что развитие координации движений пальцев рук у детей влияет на их речевое развитие. Так, например, работы невропатолога и психиатра В. М. Бехтерева доказали влияние манипуляций рук на функции центральной нервной системы. Исследования, проведенные В.И. Бельтюковым (1977), М.М. Кольцовой (1973), Л.А. Кукуевым (1968), Л.А. Новиковым (1957) и др., показывают, что существует онтогенетическая взаимозависимость развития мелкой моторики и речи, и что движения руки исторически, в ходе развития человечества, оказали существенное влияние на становление речевой функции [4].

Мелкая моторика – это совокупность скоординированных действий человека, направленных на выполнение точных мелких движений кистями и пальцами рук и ног. Достигается скоординированным функционированием нервной, мышечной и костной систем, а также, обычно, зрительной системой [3].

Необходимо проводить своевременную систематическую коррекционно-развивающую работу, направленную на формирование и развитие мелких скоординированных движений кистей пальцев рук. В дошкольном возрасте наибольшую эффективность оказывают практические методы работы: пальчиковые игры и упражнения, упражнения с малыми мячами и др. Данные средства оказывают влияние не только на общее психическое развитие детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, но и главным образом на развитие всех компонентов развития мелкой моторики рук: развитие динамической и статической координации мелкой моторики; развитие синхронности и гибкости движений в мелкой моторике, развитие зрительно – моторной координации, а также сформированности бытовых навыков и навыков самообслуживания.

В специальной литературе для развития динамической координации мелкой моторики, детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня рекомендуются следующие практические упражнения: штриховка, обведение контуров, линий, задания на ориентировку на листе бумаги. Данные упражнения помогут улучшить координацию

движений пальцев и кистей рук, развить тактильную память. Данные приемы широко применяются в логопедической практике.

Развитие синхронности и гибкости движений, дети совершают практические упражнения с предметами – песком, глиной, водой, камушками и другими – способствуют формированию тонких движений рук, совершенствованию двигательных навыков и координации в пространстве.

Развитие зрительно – моторной координации детям старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня предлагаются такие практические виды деятельности: театрализованная деятельность – это различные виды театров: пальчиковый театр, картинки, рукавички и др. – помогает развивать пространственное восприятие (понятия «слева», «справа», «рядом» и др.), активизирует речевые функции.

Кроме того, как мы говорили выше для развития мелкой моторики рук у старших дошкольников, рекомендуется использование продуктивных видов деятельности – рисование, лепка, работа с бумагой, аппликация, конструирование. Дети развивают координацию кисти, логическое мышление и пространственное воображение, учатся пользоваться клеем и ножницами. Бытовые действия – самообслуживание, хозяйственно-бытовой и ручной труд.

Стоит обратить внимание на организацию коррекционно-педагогической работы и эффективности использования и выбора практического метода с детьми с общим недоразвитием речи III уровня по развитию моторики рук.

Вот ряд рекомендаций, следуя которым работа по развитию мелкой моторики у данной категории детей будет более успешной и эффективной:

1. Сочетать игры и упражнения для тренировки пальцев с речью детей.

Сделать лёгкую общую разминку кистей рук и разминку каждого пальца. Для этого можно использовать как простое речевое сопровождение, так и стихотворные тексты. Для детей проговаривание стихов одновременно с движениями обладает рядом преимуществ: речь как бы ритмизируется движениями, делается более громкой, четкой, эмоциональной, а наличие рифмы положительно влияет на слуховое восприятие [2, 4].

2. Проводить работу по коррекции нарушений мелкой моторики систематически, выделив для нее оптимальное время [5]. Не стоит проводить игры и упражнения на мелкую моторику, если ребенок до этого, например рисовал, изготавливал поделку или выполнял аппликацию.

3. Проведение занятий стоит организовывать в игровой форме в силу того, что игра является ведущим видом деятельности детей старшего дошкольного возраста, в том числе детей с ОНР III уровня [3].

Занятия проводятся с использованием дидактических игр, игровых упражнений, занимательных заданий. Использование практических методов, пальчиковых игр, упражнений с маленькими мячами, самомассажа и др., а также элементов двигательной активности, драматизации делает логопедические занятия более живыми, интересными и результативными.

4. Вовлекать в движение больше пальцев, движения должны быть энергичными. Для этого необходимо сочетание различных игр и упражнений, подключая все больше движений пальцев рук.

5. Работу следует начинать с простых упражнений, постепенно переходя к более сложным: сначала одна рука работает, затем другая, потом обе и т.д.

Для того, чтобы данная работа была более эффективно и результативной необходимо придерживаться двух основных принципов:

- 1) посильность требований;
- 2) постепенность усложнения заданий.

6. Упражнения выполняются непродолжительно. Специалистам, педагогам и родителям необходимо помнить, что дети с общим недоразвитием речи III уровня склонны к более быстрому утомлению, снижению интереса и мотивации к деятельности. Поэтому важно, чтобы игры и упражнения на мелкую моторику не должны вызывать у ребенка негатив, приводить к переутомлению.

Такой подход позволяет:

- регулярно опосредованно стимулировать действие речевых зон коры головного мозга, что положительно сказывается на исправление речи детей;
- совершенствовать психические процессы – внимание и память, тесно связанные с речью;
- активизировать мыслительные процессы [4];
- облегчить детям старшего дошкольного возраст с ОНР III уровня усвоение первоначальных навыков письма, предупреждать дисграфию и дислексию [1, 5, 3];
- устанавливать полный эмоциональный контакт со сверстниками и взрослыми;
- развивать зрительно-моторную координацию [3];
- развивать творчество и фантазию детей [2].

Систематические занятия с использованием пальчиковых игр оказывают положительное влияние на развитие мелкой моторики и координации движений пальцев рук, на формирование графических навыков. В результате данной работы движения пальцев рук у детей становятся более плавными и ритмичными, исчезает тремор. Развитие мелкой моторики влияет на общее развитие ребенка: речи, памяти, внимания, мышления; повышается работоспособность головного мозга [3].

Таким образом, в дошкольном возрасте наибольшую эффективность оказывают практические методы работы: игры, упражнения. Данные средства оказывают положительное влияние не только на общее психическое развитие детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, но и на развитие мелкой моторики рук: развитие динамической и статической координации мелкой моторики; развитие синхронности и гибкости движений в мелкой моторике, развитие зрительно – моторной координации, а также сформированности бытовых навыков и навыков самообслуживания. А самое главное, данная работа обеспечивает необходимые условия для речевого развития детей.

Библиографический список

1. Архипова Е.Ф. Для чего нужна пальцевая гимнастика ребенку // Современное дошкольное образование. 2016. № 6. С. 46-52.
2. Вавилова А.В. Развитие мелкой моторики как средство улучшения речи // Молодой учёный. 2014. №5. С. 495-497.
3. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей. Вопросы дифференциальной диагностики. – СПб: Детство-пресс, 2011. 144 с.
4. Галкина Г.Г. Пальцы помогают говорить. – М.: Гном и Д, 2018. 40 с.
5. Градусова Л.В., Левшина Н.И., Дементьева И.С. Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста: учеб. пособие. – Магнитогорск: МаГУ, 2014. 96 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ УПРАВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ РЕАГИРОВАНИЕМ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. В статье раскрываются результаты исследования, ориентированного на изучение и формирование умений управления эмоциональным реагированием у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью. Предлагается психолого-педагогический проект «Дети в мире эмоций и отношений», включающий в себя обогащение компетентности педагогов в данной области и коррекционно-развивающую работу с детьми по ориентации в эмоциональном мире людей и освоению умений управления эмоциональным реагированием в ситуациях общения и взаимодействия со сверстниками.

Ключевые слова: эмоциональное развитие; управление эмоциональным реагированием; легкая умственная отсталость; эксперимент; дети младшего школьного возраста.

Проблема изучения специфики эмоционального развития детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью является актуальной в современном образовании, поскольку любой дефект сопровождается нарушениями в развитии эмоциональной сферы, изменениями эмоционального состояния ребенка, отражающегося в его поведении и взаимоотношениях.

Развитие психики детей с нарушением интеллекта происходит специфично, что влечет за собой и своеобразное развитие эмоциональной сферы ребенка, которое проявляется в незрелости эмоций и чувств ребенка с умственной отсталостью, трудностях управления собственным эмоциональным реагированием, что обусловлено особенностями развития его интеллекта [1, 3, 6]. *Эмоциональное реагирование* человека представляет собой сложный комплекс реакций на явления окружающей действительности, заключающийся в когнитивном оценивании ситуации и на этой основе её дальнейшем аффективном отражении и регуляции своего поведения и деятельности в социальном окружении (Е.П. Ильин, В.М. Смирнов, А.И. Трохачёв). Понятие *«регуляция эмоций»* в детской психологии употребляется для обозначения процессов, посредством которых дети контролируют и регулируют свои эмоциональные состояния, а также средства выражения этих состояний при адаптации к различным социальным ситуациям и требованиям.

Трудности в развитии эмоционального реагирования, обеднённость представлений об эмоциях человека, частое несоответствие эмоциональных реакций внешним воздействиям (по силе, интенсивности и содержанию), ограниченность интерпретации чувственного материала, свойственные обучающимся младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью, приводят к ошибкам восприятия эмоциональных состояний и реакций других людей и часто к недостаточно адекватному распознаванию и выражению собственных эмоциональных реакций социально одобряемыми средствами и способами. Это вызывает сложности во взаимоотношениях детей со сверстниками и взрослыми, приводит к

затруднениям в адаптации и социализации детей в школьном социуме [2].

Эмоциональную сферу детей развивают множество средств: общение, музыка, игра, художественная литература, мультфильмы и др. В ходе анализа литературы по проблеме исследования наше внимание привлекла игра, применяемая для формирования, развития и коррекции умений управления эмоциональным реагированием у детей с легкой умственной отсталостью. В работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др. отмечается положительное влияние игры на развитие различных аспектов личностного развития, в том числе эмоциональной сферы детей. Игра выступает одним из средств, способствующих эмоциональному развитию детей с легкой умственной отсталостью. Она оказывает сильное влияние на развитие личности и призвана не менять или не переделывать личность ребенка, не учить его напрямую поведенческим навыкам, а предоставить возможность «прожить» в игре волнующие его ситуации при внимании и сопереживании взрослого. В настоящее время использование игры как направление оказания помощи детям с ОВЗ активно развивается, разрабатываются техники и методы использования игр в коррекционно-развивающей работе, с помощью которых возможно решить достаточно большой круг проблем, в том числе трудностей, имеющих в эмоциональном реагировании детей с легкой умственной отсталостью [4, 7].

Анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования позволил выявить актуальность *проблемы исследования*, заключающуюся в поиске путей совершенствования процесса формирования умений управления эмоциональным реагированием у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью посредством игры. *Цель исследования*: теоретическое обоснование и разработка психолого-педагогического проекта по использованию разных видов игр в процессе формирования умений управления эмоциональным реагированием у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью. Достижение поставленной цели обеспечивалось решением следующих *задач исследования*: обосновать актуальность проблемы исследования; раскрыть теоретические аспекты проблемы формирования умений управления эмоциональным реагированием у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью; определить параметральные характеристики и выявить наличествующий уровень сформированности умений управления эмоциональным реагированием у детей; разработать психолого-педагогический проект, направленный на формирование умений управления эмоциональным реагированием у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью посредством разных видов игровой деятельности; обобщить результаты исследования.

В рамках исследования нами были определены показатели сформированности умений управления эмоциональным реагированием у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью:

1. *Показатель* «Понимание – идентификация». *Критерии*: ориентация в эмоциональных состояниях людей (сверстников, взрослых); умение распознавать эмоциональные состояния других людей (героев); умение правильно называть эмоциональное состояние человека (героя); умение определять причины эмоционального состояния человека (героя).

2. *Показатель* «Выражение – проявление в деятельности». *Критерии*: умение осознавать правила поведения в школе; умение фиксировать и корректировать нарушение школьных правил.

3. *Показатель* «Регуляция – управление». *Критерии*: умение анализировать ситуацию; умение саморегуляции; умение самоконтроля.

Каждый показатель управления эмоциональным реагированием нашел свое отражение в подобранных диагностических методиках. На основе чего нами была разработана уровневая характеристика сформированности умений управления эмоциональным реагированием у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью. Для оценки уровня сформированности обозначенных умений нами были использованы следующие методики: *методика* по изучению способности ребенка к распознаванию эмоциональных состояний (разработка Фатиховой Л.Ф. и Харисовой А.А.) и; *методика* «Я и школа» (разработка Фатиховой Л.Ф.) [5], *тест* Н.В. Нижегородцевой и В.Д. Шадрикова на развитие самоконтроля.

Исследование проводилось на базе МОУ «Киселевская общеобразовательная школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья» д. Киселево, Пермский край. В нем приняли участие десять детей, обучающихся во 2 классе с интеллектуальными нарушениями (легкая степень умственной отсталости) в возрасте 8 лет. Анализ эмпирических данных, полученных в ходе констатирующей части исследования, позволил нам обнаружить, что наблюдается преобладание среднего и низкого уровня сформированности умений управления эмоциональным реагированием у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью. Дети определяют ограниченное число эмоциональных состояний (даже с учетом разносторонней помощи педагога); не полностью осознают ситуацию школьной жизни; знают, но не принимают правила поведения в школе; не предлагают способы адекватного ситуации поведения, имеют трудности оценки и контроля своего поведения, а также регуляции своего эмоционального состояния. Опираясь на полученные результаты, мы можем сделать вывод о необходимости проведения педагогической работы в решении задач формирования умений управления эмоциональным реагированием у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью.

На основе полученных в ходе исследования результатов нами был разработан проект «Дети в мире эмоций и отношений» по использованию игры в формировании умений управления эмоциональным реагированием у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью. Проект также ориентирован на повышение уровня компетентности педагогов в вопросах регуляции эмоционального состояния и управления эмоциональным реагированием детей посредством консультаций и практикумов.

В качестве *форм проведения мероприятий с детьми* мы предлагаем подгрупповые игровые занятия, продолжительностью 25-30 минут. В рамках данного проекта предлагается выстроить коррекционную работу с детьми в три этапа. Основной задачей *первого этапа* является формирование доброжелательного отношения к сверстникам. Предлагается проведение с детьми игр и игровых упражнений, помогающих увидеть особенности сверстника, преодолеть отчуждение ребенка в группе сверстников и сплочению коллектива. *Второй этап* содержит наблюдения за поведением героев произведений, беседы, игры и игровые упражнения, которые учат детей распознавать эмоции свои и других людей и понимать, чем они вызваны, а также учат приемам саморегуляции эмоционального состояния и умениям управления своим поведением. *Третий этап* представлен организацией игр и коллективной продуктивной работы детей (коммуникативные игры, ролевые игры, театрализованные игры, создание коллажей др.).

Для осуществления коррекционно-развивающей работы с детьми с целью формирования умений управления эмоциональным реагированием нами предложен тематический план занятий, включающий в себя этапы, задачи и сроки проведения занятий. В тематический план занятий включены различные игры и игровые упражнения, тематические беседы, просмотр и обсуждение видеофрагментов с детьми и т.д. При отборе и разработке содержания и материалов для занятий мы опирались на следующие прикладные работы: С.В. Крюкова, Н.П. Слободяник «Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста», Минаевой В.М. «Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры», Истратовой О.Н. «Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники». В процессе применения игр нами предполагается использование разнообразных методов психолого-педагогической работы с детьми: рассматривание картинок, иллюстраций и фотографий; чтение сказок и рассказов, беседы об эмоциональном состоянии героев и событий, вызывающих их; создание коллажей; проведение ролевых игр; просмотр и обсуждение мультфильмов по темам занятий; психогимнастические этюды.

Мы предполагаем, что реализация данного проекта будет способствовать обогащению представлений детей об эмоциях (радость, грусть, страх, гнев, удивление и др.), чувствах и настроении людей; формированию умений детей понимать эмоциональное состояние свое и других людей; научит осознавать ситуацию школьной жизни, знать и понимать правила поведения в школе; освоить способы эмоционального реагирования в ситуациях общения и совместной деятельности; способствовать снижению психоэмоционального напряжения посредством саморегуляции и самоконтроля. Все это поможет ребенку повысить качество взаимодействия в различных ситуациях как со сверстниками, так и со взрослыми.

Библиографический список

1. Агавелян О.К., Агавелян Р.О. Современные теоретические и прикладные аспекты специальной психологии и коррекционной педагогики: монография. – Новосибирск: Изд-во «НИПКиПРО», 2004.
2. Верхотурова Н.Ю. Психокоррекционная технология управления эмоциональным реагированием учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.10. – Екатеринбург, 2007. – 179 с.
3. Выготский Л.С. Учение об эмоциях // Собр. соч. Т.4. – М., 1984. С. 90-318.
4. Панова О.В., Кузнецова М.В. Игра (игротерапия): учеб. пособие. – Самара; ЦСО СО. 2015. 77 с.
5. Фатихова Л.Ф. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями: учебно-метод. пособие – Уфа; ИЦ Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова». 2011. 80 с.
6. Шаповалова О.Е. Психолого-педагогическая поддержка эмоционального развития умственно отсталых школьников: пособие для психологов, учителей и воспитателей школы VIII вида; для студ. коррекционно-педагогических специальностей. – М., 2007. 128 с.
7. Шмаков С.А. Игра учащихся как педагогический феномен культуры. – М.: Педагогика, 2001. 409 с.

Кокшарова И.В.,

учитель биологии ГКБОУ «Школа-интернат Пермский край», ivkoksharova@mail.ru

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент кафедры психиатрии, наркологии и медицинской психологии Солодкая Н.В., ФГБОУ ВО ПГМУ им. Академика Е.А. Вагнера Минздрава России, nata51@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ИКТ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ ПРИ РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОВЗ

Аннотация. В статье учителя биологии Кокшаровой И.В. «Применение ИКТ на уроках биологии при работе с детьми с ОВЗ» дается краткое ознакомление с ролью информационных технологий в жизни современной школы, приводится список интернет-ресурсов, возможности их применения, конкретизируются основные случаи их использования на уроке при работе с обучающимися с ОВЗ. Статья поможет учителям биологии лучше ориентироваться в информационном пространстве, провести урок интересно и качественно.

Ключевые слова: Информационные технологии, эффективность обучения детей с ОВЗ, культура учебной деятельности, интернет-ресурсы, возможности применения ИКТ, примеры применения ИКТ, список интернет-ресурсов, значение ИКТ в современном образовании.

Информационные технологии, пришедшие в школьное образование, связывают воедино методы преподавания, формы обучения, контроля знаний и содержание предмета. Информационно компьютерные технологии позволили повысить эффективность обучения, вознесли на недостижимую высоту возможности современного обучающегося по сравнению с бумажными носителями информации. Повысилась культура учебной деятельности, одним словом, возросло в разы качество образования.

Задачи современной школы – сформировать у ученика с ОВЗ универсальные учебные действия, т.е., взрастить такого человека, такого члена общества, который интегрировался в социальную жизнь и стал бы полезным членом общества. Использование средств ИКТ при изучении курса биологии в школе для слепых и слабовидящих является очень актуальным и приоритетным направлением.

ИКТ-технология позволяет самостоятельно приобретать новые знания, организовывать свою познавательную деятельность, повышать качество знаний, быть обеспеченным постоянно нужной наглядностью, постоянно быть в курсе изменяющихся данных по разным биологическим объектам и процессам. Практическая значимость данной работы: использование педагогами и родителями при обучении и подготовке к олимпиадам, проверке знаний своих подопечных. ИКТ все настойчивее проникают в различные сферы жизни: СМИ, бизнес, науку. Это определяет конкурентоспособность данной деятельности.

Для обучения инвалидов по зрению преподаватель должен обладать знаниями по общим вопросам использования компьютера или смартфона, а также знать тифлоспецифику. Специальные программные средства, применяемые слепыми обучающимися для использования интернет-ресурсов, значительно замедляют темп урока. Учителю приходится ждать, когда ученик найдет нужную страницу в аудио учебнике, прослушает текст параграфа, или прослушает описание иллюстрации к теме. Благодаря синтезированной речи, или тифло-

сопровождению, человек с глубоким нарушением зрения получает полноценный обмен информацией с окружающим его миром. При подготовке к уроку следует также учесть размер шрифта для слабовидящих и контрастность изображения. Для того, чтобы читать тексты с компьютерного экрана, существует программа -читалка. Она будет запоминать страницу, на которой остановился человек, загружать электронные книги или учебники, например, MaxReader, или Fine Reader, еще может пригодиться программа Texa, которая помогает читать или печатать математические значки. Для чтения можно использовать Javs, Nvda, Magic, «Говорилка». Кроме компьютерных программ слепым и слабовидящим ученикам помогает оборудование, как Ruby и Sapphire, Онух. Пожалуй, самым ярким примером воплощения достижений современных информационных технологий в реальную жизнь стал сотовый телефон. На современном этапе сотовый телефон уже представляет собой не просто телефон, с помощью которого вы можете позвонить в любую точку планеты, находясь в любом месте, а компактный компьютер. Разработчики внедрили в современный сотовый телефон практически все гаджеты, и сегодня он может представлять собой для нас: записную книжку, органайзер, mp3 плеер, фотокамеру, позволяет играть в мобильные игры, пользоваться электронной почтой и Интернетом, совершать покупки в магазинах.

Интерактивные доски – это экран, подсоединенный к компьютеру, обладающий сенсорной активацией, как современный смартфон, изображение с которого передает на доску проектор. Вместе они являются интерактивным комплексом. Программы – тренажеры выполняют функцию дидактических материалов. Современные программы – тренажеры могут отслеживать ход решения и сообщать об ошибках. Электронные учебники и учебные курсы объединяют в единый программный комплекс все или несколько обучающих программ [5].

Первостепенную важность в данных условиях приобрела презентация, или аудио-видео ролик, как средство наглядности и структурирования нового материала для изучения в программе power point. Очень удобная форма представления информации, т.к. основное поле занимает образ, а подписи к этим образам сделаны в краткой форме и выражены 2-3 предложениями. Это позволяет обучающемуся легко вспомнить по цвету, настроению, звуку нужную информацию. Следующая по значимости конструкция – это контроль знаний в виде тестов. В этом случае учитель, создает в текстовом редакторе, чаще всего в Word тесты, которые затем распечатывал на бумаге с помощью дополнительной техники – принтера. Для слепых учеников распечатываем тесты по системе Брайля. Иногда тесты можно было вывести на экран, с которого ученики считывали и выписывали правильные ответы в тетрадь. Иногда можно было сконструировать свой тест, в который заложить критерии оценивания и обработку правильных и неправильных ответов. Позже появились сервисы (testedu.ru).([Конструктор тестов | Online Test Pad](#)). В третью очередь можно было использовать ИКТ для моделирования и проведения лабораторных работ и экспериментов. Виртуальная лаборатория – самая безопасная лаборатория. И эксперимент в ней можно проводить всем классом, а можно – разбившись на группы. Таков, например, микроскоп Levenhuk, цифровая лаборатория «РобикЛаб», лаборатория «Научные развлечения», лаборатория «Cellab», 3 Дмодели и «Инфографика». И наконец, интернет-ресурсы можно использовать в качестве источника самообразования. Здесь их великое множество. Интернет-ресурсы имеют неопределимое значение как для самообразования педагога, так и для ученика. Например, www.bio.msu.ru/iinks.html некоторые ссылки для биологов, журнал «Экология и

жизнь» www.ecolife.ru/index.shtml, единая коллекция цифровых образовательных ресурсов <http://school-collection.edu.ru>.

В процессе работы со слепыми и слабовидящими обучающимися удалось выяснить, что технология ИКТ легко применима на любом этапе урока. При определенном наличии техники в классе работа учителя значительно облегчается, повышается интерес к деятельности и изучаемому материалу. Повышается уровень мотивации учебной деятельности обучающегося. Это стало возможно при переходе от пассивного слушателя, безликого объекта, в активного участника этого процесса, повысилось чувство собственной значимости, понимания происходящего вокруг него. Ученик стал самооценной единицей общества. А сотрудничество обучающегося и учителя способствует формированию творческой атмосферы на уроке, радости от обучения, а стало быть, приводит к повышению качества знаний. В процессе работы над методической темой по ИКТ-технологиям был составлен список полезных цифровых ресурсов, которые пригодятся в будущей работе педагогам.

В помощь учителю, интернет-ресурсы:

- <https://PLICKERS>. – ресурс, позволяющий организовать опрос в конце урока или в начале;
 - <https://learningapps.org> – подходит для легко создаваемых интерактивных заданий;
 - <https://ЯКласс.com> – сайт содержит целый банк заданий. Подходит для родителей, учеников, учителя;
 - <http://qrcoder.ru/> – разные программы генерации QR – кодов. Позволяют получить доступ к созданным справочным материалам, ответам, подсказкам. Можно использовать в игровой деятельности. Подходит для организации пространства: система хранения, указатели перемещения, режим работы и т.д. можно организовать проектную деятельность, внеурочную, воспитательную работу;
 - <http://Kahoot>. – проведение викторин и тестов в игровой форме как в классе, так и на дистанционном обучении;
 - www.bio.msu.ru/iinks.html некоторые ссылки для биологов;
 - www.ecolife.ru/index.shtml – журнал «Экология и жизнь»;
 - <https://school-collection.edu.ru> – единая коллекция образовательных ресурсов;
 - <https://resh.edu.ru> – Российская образовательная школа, содержащая комплекс уроков для каждого класса с 1 по 11, учебные планы, программы. Московская образовательная платформа: тестирование PISA и TIMSS;
 - <http://foxford.ru> – онлайн школа с преподаванием ведущих ВУЗов страны;
 - [Рисованные презентации. Videокурс Sparkol Videoscribe \(От А до Я\) \(4creates.com\)](https://4creates.com)
- видеоролики с прорисовыванием сюжета;
- <https://goanimate.com> – анимация, оцифровывание по видам, музыке, фото;
 - <https://Tilda.com> – создание презентаций, плакатов, подписей, анимированных презентаций;
 - <https://Infografica.com> – создание плакатов, объявлений, презентаций;
 - <https://testedu.ru> – конструирование тестов;
 - <https://testedu.ru/test/?ysclid=15nqnpvxkr861885299> [Конструктор тестов | Online Test Pad](#) – конструирование тестов.

Интернет ресурсы для обучающихся:

- <http://Levenhuk.ru> – микроскоп виртуальный;
- «РобикЛаб» – цифровая лаборатория;
- «Научные развлечения» – лаборатория;
- <http://Cellab.ru> – виртуальная лаборатория, 3 D модели анатомия;
- <http://schoolnano.ru> -школьная лига РОСНАНО;
- <https://kot.sh.com> – Журнал Кот Шрёдингера;
- <https://tehnoshkola.com> – сетевой проект;
- <http://www.intel.festivalnauki.ru> – конкурс исследовательских и проектных работ школьников;
- <http://www.eidos.ru/journal/> – конкурс «Учёные будущего»;
- <http://contest.schoolnano.ru> – проект школа на ладони;
- [Лишайники \(google.com\)](https://liashniki.google.com) – Гугл почта. Гугл диск;
- [Образовательный портал на базе интерактивной платформы для обучения детей \(uchi.ru\)](http://uchi.ru) Учи. Ру;
- Zoom, Meet, Telegram, VK, Viber.

Таким образом, обобщая опыт по данному виду изучения возможностей применения технологии в обучении и воспитании, могу сделать вывод, что информационно-коммуникационные технологии использовались в первую очередь, как иллюстративное пособие при изучении или обобщении биологической информации. Во вторую очередь, как средство контроля и коррекции знаний. И в третью, как средство самообразования и лабораторного практикума для отработки навыков наблюдений, проектирования и обмена информацией. ИКТ дают возможность для индивидуального подхода к обучению, вариативности образовательного процесса, дистанционному обучению, независимо от расстояния и уровня подготовленности обучающихся.

Копытина Е.В., магистрант,

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии Хохрякова Ю.М., Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. На основе проблемного анализа трех методических пособий, содержащих материалы для проведения педагогической диагностики, в статье актуализируется необходимость разработки диагностического инструментария, позволяющего дать более полную оценку наличествующего уровня сформированности у детей умений ориентироваться в малом трехмерном пространстве; приводится описание созданного диагностического инструментария и анализируются результаты проведенного с его помощью диагностического обследования детей 4–7 лет, выявившего высокую выраженность индивидуальных различий.

Ключевые слова: педагогическая диагностика, пространственная ориентировка, дети дошкольного возраста.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, вступивший в силу 01 января 2014 года, обозначил возможность и необходимость осуществления в дошкольных учреждениях педагогической диагностики – оценки индивидуального развития воспитанников как основы для определения эффективности педагогических действий и их дальнейшего планирования [4, п. 3.2.3]. Это повысило востребованность имеющихся методических и диагностических материалов, регламентирующих и обеспечивающих ее проведение, и актуализировало процесс разработки новых адресованных воспитателям пособий.

Одно из них так и называется: «Педагогическая диагностика – основа конструирования воспитателем ДОО педагогического процесса» (авторы: О.М. Ельцова, А.Н. Горбачевская, Н.Н. Терехова) [1]. Однако анализ предложенного в нем содержания в области оценки сформированности у детей пространственной ориентировки свидетельствует об отсутствии диагностического инструментария, позволяющего педагогам определять, к какому же из трех выделенных авторами уровней относится тот или иной воспитанник. Более того, сопоставление представленных в данном пособии уровней характеристик с генезисом пространственной ориентировки, раскрытым в исследованиях Б.Г. Ананьева, А.А. Люблинской, Т.А. Мусейиловой и ряда других ученых, позволяет констатировать их ошибочность.

Так, по мнению авторов «Педагогической диагностики...», ребенок, отнесенный к высокому уровню, устанавливает пространственные отношения в парных направлениях от себя, от других объектов, в движении в указанном направлении, тогда как дети, отнесенные к среднему уровню, «иногда допускают ошибки» в установлении пространственных отношений в этих же случаях. Воспитанники, которые «часто ошибаются», находятся, как полагают авторы, на низком уровне освоения умений определять пространственные отношения [1]. Между тем развитие ориентировки «от себя», когда собственное тело человека выступает точкой отсчета для определения пространственных направлений, соответствующих его основным осям (вертикальной, фронтальной и сагиттальной), в онтогенезе предшествует формированию ориентировки «от объекта», требующей от ребенка умения перенести точку отсчета на другой предмет. При этом особые сложности, согласно исследованиям М.В. Вовчик-Блакиной и А.Я. Колодной, у детей 3–5 лет вызывает задача определения правых и левых частей собственного тела, а вплоть до конца дошкольного возраста многие воспитанники затрудняются находить правую и левую сторону у одушевленного объекта, расположенного зеркально по отношению к ним, переносить на него точку отсчета (не могут, к примеру, встать справа от куклы). Поэтому часто возникают ситуации, когда дети, правильно определяя местоположение предметов по отношению к себе, допускают ошибки при необходимости ориентироваться от объекта. Успешно ориентируясь во фронтальном и вертикальном направлениях, они ошибаются, если от них требуется сориентироваться с учетом правых и левых сторон объекта или своего тела. Кроме того, легко дифференцируя пространственные направления, находясь в статичном положении, они нередко ошибаются, выполняя аналогичные задания при передвижении.

Не учитываются отмеченные особенности, этапы развития пространственной ориентировки и в некоторых других пособиях. В частности, Е.Ю. Мишняева выстроила достаточно подробные «Карты развития детей от 3 до 7 лет», но включила в них только один критерий: «Определяет пространственное положение предметов (сверху–снизу, впереди–сзади, справа–слева)» [2]. При этом автор не уточнила вид ориентировки (чувственная или словесная), точку отсчета («от себя», «между предметами») и т.д., не приложила диагностический инструментарий, необходимый для оценки сформированности обозначенного умения. Пытаясь установить возрастные границы его освоения, Е.Ю. Мишняева не акцентировала тот факт, что развитие у детей ориентировки в вертикальном направлении значительно опережает овладение таковой в сагиттальном направлении.

В отличие от предыдущих источников в пособии «Система мониторинга достижения детьми планируемых результатов освоения программы ДО «Мир открытий» не только представлены параметральные характеристики различных знаний и умений, но и описан диагностический инструментарий, включающий шкалу баллов оценивания выполнения детьми предлагаемых заданий и соответствующие уровневые характеристики [3]. Но в этом пособии имеется только одно задание, позволяющее выявить освоенность ребенком умения определять пространственные отношения, что не дает воспитателю возможности в полном объеме оценить наличествующий уровень сформированности у воспитанников ориентировки в малом трехмерном пространстве и на этой основе выстроить план образовательной или коррекционно-развивающей работы с ними.

В основной образовательной программе МАДОУ «Детский сад «Театр на Звезде» (г. Пермь) задачи формирования у детей пространственной ориентировки ставятся уже в младшей группе. Педагоги предусматривают формирование у воспитанников умения различать правую и левую руки и пространственные направления от себя (вверху–внизу, впереди–сзади (позади), справа–слева). На этой основе в средней группе предполагается формирование у детей умения двигаться в заданном направлении, ориентируясь «от себя», обозначать словами положение предметов по отношению к себе, а в старшей группе – умения менять направление движения по сигналу и определять свое местонахождение среди окружающих предметов.

Между тем проведение диагностического обследования воспитанников старшего дошкольного возраста выявило, что более 25% из них допускают ошибки при выполнении простейших заданий, требующих понимания значения слов «правый – левый» (покажи правую руку, помаша левой рукой, топни правой ногой, покажи левое ухо и т.д.). Это дает основание заключить, что примерно четверть воспитанников старшей группы так и не освоила указанное выше содержание программы младшей группы.

Для того чтобы получить точную картину сформированности пространственной ориентировки у детей разных возрастных групп, нами была разработана диагностическая методика, включающая 47 заданий, сгруппированных в три блока (ориентировка «на себе», «от себя», «от объекта») и расположенных в порядке усложнения. Так, в первом блоке ребенку сначала предлагалось определить (показать в ответ на указание педагога) свою правую – левую руку, а затем – правую или левую часть собственного тела. Далее включались задания на выполнение названной рукой или ногой простых движений (поднять, помахать, топнуть), а затем – более сложных, многосоставных (к примеру, начать галоп с

правой ноги). В этом блоке также оценивалось умение ребенка определять правые – левые части тела при перекрестном движении (покажи правой рукой левое ухо).

Задания, используемые для оценки умения ребенка ориентироваться «от себя», дифференцировались на основании различий в направлениях: фронтальное (к примеру, прыгни вперед), сагиттальное (шагни влево, позвени колокольчиком справа и т.п.) или оба одновременно (подними левую руку вперед, правую ногу назад), в том числе включались задания с перекрестным движением (покажи правой рукой влево). Несколько заданий были предназначены для оценки умения ребенка выполнять по словесному указанию педагога повороты в заданные стороны, как находясь на одном месте, так и при передвижении по комнате. Кроме того, оценивалось умение воспитанника словесно обозначать пространственное направление предметов, ориентируясь от себя (Скажи, что находится слева от тебя. Повернись направо и скажи, что находится позади тебя и т.д.).

При отборе заданий третьего блока, призванных выявить умение ребенка определять собственное положение относительно заданных объектов, учитывались их характеристики. Сначала использовались неодушевленные предметы, например: напольная ваза, крупная пирамидка. Далее расставлялись предметы, имеющие переднюю / заднюю части – ребенку предлагалось встать впереди или позади машины. Затем воспитаннику предстояло сориентироваться относительно одушевленных объектов (кукла, игрушечный мишка и т.п.). В наиболее сложном варианте ребенку, произвольно передвигающемуся по комнате, давалось задание занять определенное место относительно одушевленных игрушек (например: встань слева от мишки).

Диагностическим обследованием были охвачены дети в возрасте от 4 до 7 лет. Из них все предложенные задания правильно выполнила только одна семилетняя девочка. В то же время некоторые из воспитанников подготовительной к школе группы допускали ошибки даже при выполнении наиболее простых заданий. В частности, в ответ на указание педагога: «Покажи левую руку» 35% детей вытянули вперед правую руку. В этом случае предусматривалось использование педагогом наводящих вопросов: «Где у тебя правая рука? Какой рукой ты всегда держишь ложку? Значит, какая рука у тебя левая?» (в данном исследовании дети-левши не участвовали). При такой подсказке баллы за выполнение задания не начислялись, но оно повторялось с начислением при правильном ответе одного балла из двух максимальных.

Однако лишь некоторые дети (10% от общего числа обследованных) после подобных подсказок обнаруживали способность ориентироваться «от себя» в сагиттальном направлении. Остальные вновь смешивали правую и левую сторону. Этот феномен отмечали в своих работах А.Я. Колодная, А.А. Люблинская, С.Л. Рубинштейн и другие психологи, подчеркивающие, что распознавание правой и левой руки основывается на функциональном преимуществе правой руки над левой (или напротив, левой над правой), которое вырабатывается постепенно, в процессе практической деятельности. Дети, которые с одинаковой успешностью действуют предметами, держа их то в одной, то в другой руке, затрудняются в их чувственной дифференциации. Поэтому, если ребенок продолжал совершать ошибки в определении правой и левой частей своего тела, диагностическое обследование прекращалось, результаты обнулялись, но в следующий раз педагог надевал на правую руку воспитанника браслет, тем самым обеспечивая ему возможность постоянно видеть, какая рука у него правая. Для некоторых детей 5–7 лет такая «подсказка» оказалась

эффективной – они смогли правильно выполнить часть заданий первого и второго блока, в ряде случаев делая заметную паузу с переводом взгляда на браслет (при их оценивании также начислялся лишь один балл из двух максимальных), но эти воспитанники не смогли выполнить ни одного задания третьего блока, в которых требовалось ориентироваться «от объекта».

В целом по результатам диагностики 25% воспитанников обнаружили низкий уровень сформированности пространственной ориентировки. Они полностью или частично самостоятельно или при наличии браслета выполняли задания, требующие определения парных частей тела, осуществления простых движений названной рукой или ногой. Эти дети могли выполнить движения, ориентируясь «от себя» как во фронтальном, так и (в ряде случаев) в сагиттальном направлении, но затруднялись одновременно учитывать два направления, выполнять перекрестные или многосоставные движения, не могли сориентироваться относительно объекта и в процессе передвижения по комнате.

Половина всех обследованных воспитанников были отнесены к допустимому уровню. Они самостоятельно или после словесной или визуальной подсказки правильно определяли правые и левые части своего тела и выполняли простые движения, ориентируясь «на себе» и «от себя», но иногда допускали ошибки при выполнении многосоставных и перекрестных движений, а также заданий, требующих одновременного учета двух направлений. В отличие от детей, отнесенных к низкому уровню, эти воспитанники могли определить свое положение относительно неодушевленного объекта, но допускали ошибки при определении своего положения от предмета, имеющего переднюю / заднюю часть, или одушевленного объекта. Наиболее часто дети допускали ошибки при выполнении заданий, предусматривающих передвижение по комнате. Так, например, шестилетний Ваня в ответ на указание: «Иди вперед, повернись налево...» повернулся в противоположную сторону, хотя ранее, стоя на одном месте, выполнял повороты правильно.

Остальные дети были отнесены к среднему уровню. Они безошибочно определяли правые и левые части собственного тела, выполняли простые движения, ориентируясь «на себе» и «от себя». Иногда воспитанники допускали ошибки при выполнении многосоставных и перекрестных движений, а также при необходимости изменения направления движения. Кроме того, они испытывали затруднения при определении своего положения относительно одушевленного предмета как в статичном положении, так и (в большинстве случаев) при передвижении.

Соотнесение возраста воспитанников с выявленными уровнями сформированности у них пространственной ориентировки при движении выявило отсутствие статистически значимой связи: коэффициент корреляции Спирмена между набранной суммой баллов и возрастом детей составил 0.347, что для данной выборки входит в зону незначимости.

Таким образом, зафиксированные в ходе исследования индивидуальные различия в уровне сформированности у детей пространственной ориентировки перекрывают возрастные особенности. Некоторые из четырехлетних воспитанников достигли среднего уровня, что превышает требования, обозначенные в программе не только младшей, но и средней группы, тогда как на низком уровне оказалась не только часть четырехлетних детей, но и пяти-, шести- и даже семилетние воспитанники.

Полученные результаты свидетельствуют о целесообразности применения в рамках проведения педагогической диагностики развернутого обследования, позволяющего

получить полную картину наличествующего уровня сформированности у детей умений ориентироваться в трехмерном пространстве, а также о необходимости пересмотра содержания образовательной программы в области формирования у воспитанников пространственной ориентировки и поиске педагогических средств, обеспечивающих повышение эффективности работы в данном направлении.

В перспективе предполагается разработать сокращенный вариант диагностического обследования, который будет релевантным представленному, позволяя за короткий промежуток времени (в пределах пяти минут) выявлять детей со средним и высоким уровнем сформированности пространственной ориентировки, применяя полный вариант диагностических заданий для воспитанников, обнаруживающих более низкие уровни.

Библиографический список

1. Ельцова О.М., Горбачевская А.Н., Терехова Н.Н. Педагогическая диагностика – основа конструирования воспитателем ДОУ педагогического процесса. – СПб.: Детство-Пресс, 2010. – 160 с.
2. Карты развития детей от 3 до 7 лет / сост. Е.Ю. Мишняева. – М.: Национальное образование, 2018. – 112 с.
3. Система мониторинга достижения детьми планируемых результатов освоения программы ДО «Мир открытий» / Л.Г. Петерсон [и др.]. – М.: Цветной мир, 2012. – 160 с.
4. 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/>

Красницкая Ю.Л., магистрант,
2978812@bk.ru

Шамбатова М.Э., магистрант,
marina.shambatova@yandex.ru

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики Тенкачева Т.Р., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург

РОЛЬ ЛОГОПЕДА В СЛУЖБЕ РАННЕЙ ПОМОЩИ

Аннотация. В статье рассматривается деятельность службы ранней помощи в целом и особенности логопедической работы в системе ранней комплексной помощи: цели, задачи и направления работы, а также компетенции специалиста и его роль в службе ранней помощи.

Ключевые слова: дети раннего возраста, ранняя комплексная помощь, служба ранней помощи, логопедическая работа, задержка речевого развития, средства коммуникации.

Ранний возраст является ключевым периодом жизни, когда закладываются основы развития человека. В период с рождения до трёх лет активно формируются базовые

функции: познавательные, социальные, двигательные и речевые. Вместе с тем, по данным медицинских исследований, количество детей, рождённых без каких-либо значимых патологий и отклонений, с каждым годом неуклонно снижается. По статистике Министерства здравоохранения России, сегодня только 25% от общего числа новорождённых появляются на свет полностью здоровыми. У остальных диагностируются отклонения и нарушения тех или иных сфер развития.

Для нивелирования данной тенденции возникла острая необходимость в выявлении, профилактике и коррекции существующих отклонений у детей на начальном этапе, когда своевременная помощь специалиста сможет снизить или полностью избежать последствий патологий в будущем.

В Российской Федерации существует система ранней помощи для детей от рождения до трёх лет. Значительный вклад в разработку данной системы внесли такие учёные как Е.Р. Баенская, Л.С. Выготский, Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, Ю.А. Разенкова, Н.Д. Шматко и др.

Ранняя помощь – это комплекс психолого-педагогических и медико-социальных мер, направленных на обеспечение и 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) [3].

Одним из институтов в данном направлении работы выступает система служб ранней помощи (СРП). Цель работы СРП – предоставление междисциплинарной семейно-центрированной помощи ребёнку для содействия его оптимальному развитию и адаптации в обществе. Основной принцип работы службы ранней помощи – междисциплинарный подход. В *состав службы* входят специалисты различной направленности: педиатр, учитель-логопед, педагог-психолог, социальный педагог, учитель-дефектолог, инструктор по адаптивной физической культуре и др.

Включение логопеда в команду службы ранней помощи обусловлено тем, что отклонения в речевом развитии являются одними из наиболее частых среди прочих нарушений. Родители обращаются в службу ранней помощи со следующими запросами: отсутствие крика, голосовых реакций и лепета у детей первого года жизни, недостаточное понимание обращённой речи, отсутствие самостоятельной речевой деятельности, ограниченность словаря у детей второго и третьего годов жизни [2].

Проблемы нарушений развития речи у детей раннего возраста изучали такие исследователи как Е.Н. Винарская, Ю.В. Герасименко, О.Е. Громова, Ю.А. Лисичкина, О.Г. Приходько, Г.В. Чиркина и др. Учёные отмечают, что в период раннего возраста мозг и центральная нервная система ребёнка характеризуются наибольшей пластичностью, поэтому своевременная диагностика и коррекция речевого дизонтогенеза в раннем детстве наиболее эффективны [1].

Деятельность логопеда в рамках службы ранней помощи имеет определённую специфику. Данное исследование посвящено обозначению роли логопеда в команде специалистов службы ранней помощи, его компетенций и особенностей работы с детьми раннего возраста.

Основные направления работы логопеда в службе ранней помощи обусловлены возрастной спецификой детей раннего возраста. К *задачам речевого развития у ребёнка* данного периода онтогенеза относят:

1. Понимание ребенком обращенной к нему речи.
2. Становление речевой активности ребёнка с учётом существующих в норме этапов речевого развития (от лепета и звукоподражания до развёрнутых фраз).
3. Формирование лексико-грамматического строя речи.
4. Появление устойчивой потребности в речевом общении, овладение вербальными и невербальными средствами коммуникации.
5. Овладение речью как средством общения.

Поскольку в начале жизни речевые функции находятся в зачаточном состоянии, то специалист не имеет возможности определить чётко какие-либо речевые нарушения в данный период. В связи с этим все имеющиеся речевые проблемы в раннем возрасте характеризуются как задержки развития (доречевого в возрасте до года и речевого в возрасте до трёх лет). Термин «задержка речевого развития» применим для характеристика речевого развития широкой группы детей раннего возраста, где отклонения от нормального речевого онтогенеза достаточно выражены, однако тип речевого нарушения ещё не определён. При этом работа логопеда в рамках службы ранней помощи является частью общего процесса психолого-педагогического воздействия. В связи с этим специалист рассматривает проблему речевого развития более широко и изучает, является ли она единственным показателем дизонтогенеза при общем нормальном развитии других сфер, или, как вариант, является составной частью более сложной патологии.

Учитывая основную специфику деятельности логопеда в службе ранней помощи – работу с детьми от рождения – специалист должен обладать следующими *компетенциями*:

1. Получить необходимые знания об этапах и особенностях речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста.
2. Иметь расширенные знания, связанные с общим развитием ребёнка, для эффективной работы в междисциплинарной команде.
3. Иметь представление о дополнительных средствах коммуникации и уметь обучить детей пользоваться этими средствами, а взрослых понимать их.
4. Овладеть методами работы с родителями и детьми раннего возраста с нарушениями развития.

С учётом данного контекста можно выделить *основные цели работы логопеда в службе ранней помощи*: развитие коммуникативных способностей и формирование средств общения (вербальных и невербальных) у ребёнка, обучение альтернативным и поддерживающим средствам коммуникации.

Поскольку работа служб ранней помощи строится на функциональном подходе, то и задачи логопеда определяются данным подходом. Специалист стремится помочь ребёнку раннего возраста научиться общаться теми средствами, которые ему доступны на данном этапе развития. Кроме того, задача логопеда научить значимых взрослых понимать коммуникативные сигналы ребёнка.

Эффективность работы логопеда определяется положительной динамикой ребёнка в области коммуникации в следующих категориях: развитие способности воспринимать и передавать сообщения, наличие внимания и интереса к взаимодействию с собеседником,

развитие способности использовать различные средства общения (мимику, движения, голос, слова и фразы, дополнительные средства коммуникации).



Как было обозначено выше, логопед в службе ранней помощи не работает обособленно, а является частью междисциплинарной команды специалистов. Его роль как участника команды определяется следующими направлениями:

1. Участие в первичных приёмах (в паре с педиатром).
2. Проведение консультаций, организация индивидуальных и групповых занятий (совместно с психологом, дефектологом, физическим терапевтом).
3. Проведение углублённой оценки речевого развития (в рамках междисциплинарной оценки).
4. Информирование и консультирование семьи (в связке с другими специалистами или индивидуально).
5. Создание и реализация программы индивидуального сопровождения ребёнка и семьи (совместно со всеми специалистами).
6. Направление ребёнка и семьи в другие структуры по завершении реализации программы индивидуального сопровождения (совместно со всеми специалистами).

Если обобщить всё вышесказанное, то можно сделать следующий вывод: логопед является неотъемлемой частью службы ранней помощи. Специалист занимается изучением, наблюдением и оценкой детей с аномалиями речевого развития, проводит диагностику на наличие отклонений речевого развития, составляет и реализует программы коррекционно-развивающей деятельности с детьми с речевыми отклонениями, консультирует родителей по вопросам речевого развития.

Библиографический список

1. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребёнка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка. – Москва: Просвещение, 1987. 143 с.
2. Григоренко Н.Ю. Логопедическая работа в системе ранней комплексной помощи детям с отклонениями в развитии (на базе службы ранней помощи) // Специальное образование. 2011. №1. С. 34-41.
3. 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. 79 с.

Лаврентьева Е.Ю., магистрант,
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики и
психологии Лестова Н.Л., Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет, г. Пермь, katerina-lavrenteva1@yandex.ru

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 5 КЛАССА

Аннотация. В статье проанализированы результаты эксперимента по выявлению уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся с задержкой психического развития 5 класса и обозначены пути их развития на уроках русского языка.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, задержка психического развития.

Коммуникативные универсальные учебные действия (далее – коммуникативные УУД) являются основой речевого общения и одним из важных условий успешной социализации каждого ребенка. Так, А.Г. Асмолов отмечал, что коммуникативные действия способствуют формированию социальной компетентности и умения учитывать позиции других людей, формированию умения слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и выстраивать продуктивное взаимодействие и сотрудничество [1].

Значение коммуникативных УУД, проблема их развития и проектирования раскрыты в работах Г.М. Андреевой, А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменской, П.Я. Гальперина, А.А. Леонтьева, Ф.М. Литвинко, Л.А. Петраковской, В.В. Сафонова и др.

Обучающиеся с задержкой психического развития (далее – ЗПР), испытывают серьезные затруднения в овладении навыками коммуникации (Е.Б. Аксенова, Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, Б.П. Пузанов, С.Я. Рубинштейн, Е.А. Стребелева, Р.Д. Тригер и др.). Формирование и развитие коммуникативных УУД у детей данной категории на уровне основного общего образования – серьезная научно-методическая проблема.

С целью поиска путей решения указанной проблемы и разрешения противоречия между требованиями федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, утвержденного приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287, в части формирования коммуникативных УУД обучающихся и низким уровнем развития коммуникативных навыков у школьников с ЗПР нами было проведено экспериментальное изучение актуального уровня сформированности коммуникативных УУД у обучающихся с ЗПР 5 класса в условиях общеобразовательной организации. Эксперимент был организован на базе структурного подразделения Вознесенская школа МБОУ «Верещагинский образовательный комплекс» с 04.04 по 23.04.2022 г. В эксперименте принимали участие 7 обучающихся ЗПР 5 класса. Возраст детей – 11-12 лет.

Для изучения нами были отобраны следующие параметры коммуникативных универсальных УУД:

- умение действовать с учетом позиции собеседника;
- умение передавать информацию и отображать предметное содержание в условиях деятельности, умение вычитывать информацию, данную в явном и неявном видах;
- понимание смысла текста;
- умение излагать свои мысли, ведение дискуссии во взаимодействии в группе.

В соответствии с выделенными параметрами мы использовали диагностические методики «Кто прав?» Г.А. Цукерман [4], «Дорога к дому» Г.В. Бурменской, «Диагностика метапредметных и личностных результатов начального образования» Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеева и др. [2], методика М. А. Ступницкой [3].

Диагностические мероприятия осуществлялись во внеурочное время один раз в неделю. Для получения наиболее объективных данных в эксперименте участвовали учителя, ведущие уроки в 5 классе: учитель русского языка и литературы, учитель биологии, учитель географии, учитель физической культуры, учитель математики и учитель музыки.

По результатам изучения уровня сформированности коммуникативных УУД у обучающихся с ЗПР 5 класса были получены следующие данные.

Исследование по параметру «умение действовать с учетом позиции собеседника» показало, что ни один обучающийся экспериментальной группы не характеризуется высоким уровнем сформированности умения понимать относительность оценки предмета или ситуации, высказать и обосновать свою точку зрения. Большинство ответов на вопросы, адресованные обучающимся в ходе эксперимента, были односложными или начинались со слов «потому что». Один из обучающихся на все вопросы к предъявленному тексту просто ответил «Не знаю». Три человека не учли точку зрения собеседника, не смогли выделить разные критерии оценки ситуации и приняли позицию одного из персонажей, представленных в текстах, то есть исключили возможность разных позиций по отношению к ситуации (выбрать подарок), предмету (рисунок). Также отметим, что во всех ответах у этих обучающихся иная, отличная от представленной ребенком, позиция считается однозначно неправильной. Только два участника дали частично правильные ответы и допустили, что могут быть разные мнения в оценке предмета или ситуации, но при этом не смогли аргументировать свою позицию.

Во время выполнения заданий в рамках исследования второго параметра («умение передавать информацию и отображать предметное содержание условий деятельности») учащиеся затруднялись с объяснением, куда следует идти, чтобы найти правильную дорогу домой. Не все учащиеся могли точно задать вопрос напарнику. Средний уровень показали 4 обучающихся. В работах детей, показавших низкий результат, были допущены такие ошибки, как изменение направления движения в зеркальном отражении, несовпадение узора с образцом. Во время выполнения работы дети задавали вопросы не по существу или были формулировали их так, что партнер их не понимал. Тем не менее, между большинством участников эксперимента в итоге было достигнуто взаимопонимание. Это говорит о том, что дети в процессе обучения достаточно часто общаются, стараются контролировать деятельность друг друга.

Результаты диагностики третьего параметра (восприятие информации, представленной в явном и неявном видах) свидетельствуют о том, что большинство учащихся имеют низкий уровень умения вычитывать информацию и понимать ее смысл. Один участник эксперимента не дал ни одного правильного ответа и один вопрос пропустил.

4 обучающихся смогли найти ответ на вопрос, который дан в явном виде. Лишь 2 человека смогли найти ответ на вопрос, который дана в неявном виде. Отметим, что предоставленный для работы текст показался обучающимся большим, они не смогли его прочитать внимательно от начала до конца.

Анализ результатов исследования по четвертому параметру («умение излагать свои мысли и вести дискуссию во взаимодействии в группе») показал, что ни один из участвовавших в эксперименте пятиклассников с ЗПР не способен ясно и четко излагать свои мысли, корректно отвечать на поставленные вопросы, формулировать вопросы собеседнику, возражать оппоненту, аргументировать свою позицию или гибко менять ее в случае необходимости. 4 обучающихся экспериментальной группы испытывают некоторые затруднения при изложении собственных мыслей, при попытках самостоятельно формулировать вопросы собеседнику. Ребята не всегда способны отстаивать свою позицию или разумно изменять ее, а также подчиниться решению группы для успеха общего дела. При возражении оппоненту дети часто бывают некорректны, в ходе общения могут нарушать социальную дистанцию. Большая часть учащихся не может аргументированно отстаивать свою точку зрения, не способна самостоятельно донести до окружающих собственные мысли, задавать вопросы.

В таблице 1 представлены сводные результаты эксперимента.

Таблица 1

Результаты диагностики

Ученик	Параметры			
	умение действовать с учетом позиции собеседника	умение передавать информацию с партнером по коммуникации	воспринимать информацию, представленную в явном и неявном видах	умение излагать свои мысли, ведение дискуссии во взаимодействии в группе
Ученик 1	средний	средний	средний	средний
Ученик 2	средний	средний	низкий	средний
Ученик 3	низкий	низкий	средний	низкий
Ученик 4	низкий	низкий	низкий	низкий
Ученик 5	низкий	низкий	низкий	низкий
Ученик 6	низкий	низкий	средний	низкий
Ученик 7	средний	средний	средний	средний

Полученные экспериментально результаты позволяют сделать вывод о том, что у большинства обучающихся с ЗПР 5 класса отмечается низкий уровень сформированности коммуникативных УУД. У детей отмечаются сложности при работе в команде, формулировании своих мыслей и ответов на вопросы.

Это позволяет говорить о том, что коммуникативные УУД у обучающихся с ЗПР сформированы слабо и требуют развития.

Асмолов А.Г. [1] указывает, что потенциально в рамках всех учебных предметов можно формировать универсальные учебные действия. Однако особым потенциалом в формировании коммуникативных УУД обладает такой учебный предмет, как русский язык.

Русский язык как учебный предмет занимает важнейшее место в школьном образовании. Метапредметная функция языка определяет его универсальный характер на

формирование личности ребенка в процессе обучения. Готовность слушать собеседника и вести диалог, признавать возможность существования иных точек зрения, умение излагать и аргументировать свою точку зрения – все эти положения нашли свое отражение в ориентации предмета на формирование коммуникативных УУД школьников.

Для формирования коммуникативных УУД на уроках русского языка необходимо использовать различные виды совместной деятельности. Это может быть взаимоконтроль, когда учащиеся могут проверить выполнение устного или письменного задания по образцу или задать друг другу вопросы по прочитанному или прослушанному тексту. При совместном выполнении заданий учащиеся могут поочередно выполнять упражнение, комментируя свои действия, объясняя их товарищу. Привлекают внимание пятиклассников совместные игры, в ходе которых они стараются участвовать в диалоге, при этом участвуя в ролевой или дидактической игре.

Для формирования умения действовать с учетом позиции собеседника и умения взаимодействовать в учебной группе эффективным средством формирования коммуникативных УУД на уроках русского языка являются такая форма организации учебной деятельности, как проектная задача.

Для формирования умения вычитывать информацию в тексте, понимать основную мысль написанного важнейшую роль играет работа с текстом. Это может быть комплексный анализ текста, реконструкция текста, сложение целого текста из частей, верные и неверные утверждения. Необходимо обратить внимание на критерии отбора текстов. Тексты должны быть интересными, понятными для обучающихся. Можно упражнять детей в произвольном перемещении слов внутри предложения, рассматривая таким образом постановку логического ударения. Выделение голосом главного осуществляется с учетом ситуации коммуникации.

Для развития умения понимать смысл слов, словосочетаний следует обратить внимание на развитие словарного запаса обучающихся. Расширение и уточнение словарного запаса возможно через беседы о рассматриваемых предметах, явлениях, через этимологический анализ слова.

Развитию коммуникативных УУД способствует проблемное обучение. Для создания проблемных ситуаций на уроках русского языка нужно использовать жизненные явления, занимательный материал, исследовательские задания.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2008. 156 с.
2. Бунеева Р.Н., Бунеева Е.В. Диагностика метапредметных и личностных результатов начального образования. 3-4 класс». М.: Баласс, 2013. – 48 с.
3. Ступницкая М.А. Диагностика уровня сформированности общеучебных умений и навыков школьников // Школьный психолог. 2006. №7. С.18-29.
4. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г.Асмолова. М.: Просвещение, 2010. 159 с.

Лебедева А.А., магистрант,
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент кафедры исследовательской и творческой
деятельности в начальной школе Самкова В.А., Московский педагогический
государственный университет, г. Москва, Lebedeva1819@bk.ru

ОТНОШЕНИЕ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И РОДИТЕЛЬСКОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Идеи индивидуализации и гуманизации образовательного процесса определяют расширение практики инклюзивного обучения, к которому еще не сформировано определенное отношения в педагогической и родительской среде. В статье представлены результаты проведенного опроса среди педагогов и родителей школьников города Москвы о влиянии инклюзии на образовательный процесс.

Ключевые слова: инклюзивное образование, учащийся с особыми образовательными потребностями.

Под инклюзивным образованием подразумевается организация учебного процесса таким образом, при котором каждый ребенок, не взирая на его особенности (психические, интеллектуальные, физические, языковые, культурно-этнические), включается в систему общего образования вместе со сверстниками. Система учитывает особые образовательные потребности ребенка и готова оказывать ему необходимую поддержку [2].

Процесс интеграции особенного ребенка в коллектив нормотипичных детей имеет долгую историю как за рубежом, так и в России, основывается на ряде нормативных актов, среди которых стоит упомянуть Саламанскую декларацию 1994 года. Этот документ называет общеобразовательную школу с инклюзивной направленностью самым эффективным средством в борьбе с дискриминацией, инструментом построения инклюзивного общества и достижения задачи доступности образования.

Тенденция распространения инклюзивного образования идет параллельно с тенденцией роста желания родителей включать своих детей с особыми образовательными потребностями в коллектив сверстников обычной образовательной организации.

Предполагаемый положительный эффект совместного обучения заключается в следующем:

- ребенок с особыми образовательными потребностями учится общаться с одноклассниками, быть активным, коммуникабельным, социально-адаптированным;
- коллектив детей учится принимать то обстоятельство, что все люди разные, но это не мешает им быть вместе и достигать общих целей, общаться и дружить;
- все вместе мы делаем шаг к инклюзивному обществу равных, гуманных и мудрых людей.

Внедрение инклюзии на практике сопряжено с рядом условий и имеет наибольший эффект при выполнении всех нижеперечисленных пунктов:

- специально подобранные дидактические материалы;
- необходимая материально-техническая база;
- адаптированные образовательные программы;
- специалисты, имеющие высокий уровень квалификации;

– организация и проведение комплекса мероприятий, направленных на просвещение и консультирование всех участников инклюзивного образовательного процесса, в том числе родителей [1].

Даже один пропущенный пункт сводит на нет весь смысл и результат деятельности. На практике же мы сталкиваемся с несовершенством подготовки методической базы, недостатком специальных знаний учителей, который не покрывается краткосрочными курсами повышения квалификации, несовершенством организации процесса инклюзивного образования.

Параллельно с поиском выхода из сложившейся ситуации продолжаются дискуссии о том, должны ли дети с особыми образовательными потребностями учиться вместе с нормотипичными детьми или посещать специализированные учреждения. С одной стороны, нельзя допустить ущемления прав особенных детей на образование, с другой – жертвовать образовательным процессом целого класса тоже недопустимо.

В мае 2022 года был проведен опрос, в котором приняли участие 22 педагога (классные руководители и учителя-предметники) и 18 родителей учащихся с первого по шестой класс семнадцати общеобразовательных школ города Москвы. Целью опроса было выяснить уровень осведомленности педагогов и родителей об инклюзивном образовании, отношение к данному феномену, сравнить взгляды педагогов и родителей.

На графиках ниже наглядно представлены результаты задания – оценить уровень своих знаний об инклюзивном образовании по шкале от 1 до 10, где 1 – не владею информацией, 10 – полностью осведомлен. Можно наблюдать более равномерное распределение ответов среди педагогов (Рис. 1, 2).

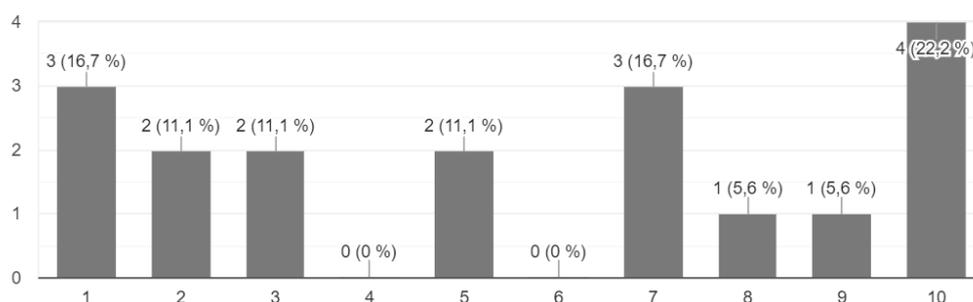


Рис. 1 Ответы родителей

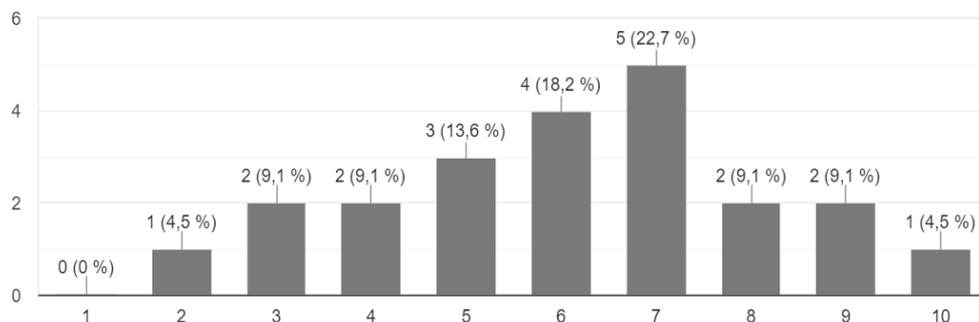


Рис. 2 Ответы педагогов

Мнения родителей и педагогов относительно того, в чем должно выражаться инклюзивное образование совпадают (приведены варианты по убыванию числа голосов).

Условие	Педагоги	Родители
Наличие индивидуального образовательного маршрута	19	14
Индивидуальное тьюторское сопровождение	15	12
Создание особых условий (доступной среды)	15	9
Построение тесной связи образовательного учреждения с семьей ребенка	12	9
Упрощенная образовательная программа	5	2
Сопровождение педагогического коллектива (пункт добавлен педагогом)	1	

Педагоги более осведомлены о тех условиях, которые созданы в их школе для детей с особыми образовательными потребностями. Четыре педагога (18%) сообщили об отсутствии таковых в их школе. Среди родителей такой показатель 50%. Скорее всего, он отражает то, что родители не знают об имеющихся условиях, которые всё же созданы в большем количестве организаций. Информация о детях с особыми образовательными потребностями не является общедоступной, поэтому только 6 родителей (35%) указали, что в классе, где обучается их ребенок, есть дети с особыми образовательными потребностями. Среди учителей, владеющих достоверной информацией, утвердительных ответов 17 (77%).

При этом 38% педагогов (8 человек) оценивают влияние присутствия ребенка с особыми образовательными потребностями на атмосферу в классе скорее отрицательно, 28% (6 человек) – скорее положительно, еще 34% (7 человек) указали на то, что ситуация зависит от конкретного ребенка.

У родителей сложилось иное представление: 69% (11 человек) уверены в положительном влиянии присутствия ребенка с особыми образовательными потребностями на атмосферу в классе, только один из родителей назвал влияние скорее отрицательным (6%), остальные опрошенные также указали, что «бывает по-разному».

Аналогичным образом неравномерно разделились мнения в группах педагогов и родителей относительно необходимости обучения детей с особыми образовательными потребностями в специализированных учреждениях. Большинство педагогов – 77% (17 человек) высказались против инклюзивного обучения, за – 23% (5 человек). Большинство родителей – 59% (10 человек) высказались за инклюзию, против – 41% (7 человек), один воздержался.

Что важно отметить, не замечено корреляции между наличием в классе особенного ребенка и позиции педагога или родителя относительно инклюзии. Среди педагогов, одобряющих инклюзию, есть те, у кого в классе обучается особенный ребенок, среди противников – те, кто с такими детьми не работает. Похожая картина и в сообществе родителей.

Из проведенного опроса можно сделать вывод о том, что педагоги настроены к инклюзии менее оптимистично, ощущают на себе не только ее положительные стороны, но и отрицательные. Несмотря на недостаток информированности и специальных знаний, а также методической, психологической поддержки на местах, им всё же удается создавать ситуацию качественного инклюзивного обучения, которая родителями оценивается, в целом, как положительная.

Библиографический список

1. Косыгина Е.И., Пермин И.В.. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы // Психология и педагогика инклюзивного образования: технологии, результативность, качество. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2021.
2. Льюсберг А.Л. Обучение учащихся в структурированных классных комнатах. – 2011. №2. С.195-210

Левченко Е.С., магистрант,
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольной дефектологии
Ромусик М.Н., Московский педагогический государственный университет, г. Москва,
es_levchenko1@student.mpgu.edu

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОТЕХНИЧЕСКИХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматривается опыт использования мнемотехнических игр и упражнений на логопедических занятиях с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР. Данный подход способствует не только развитию слухоречевой памяти детей с ОНР, но и позволяет повысить эффективность логопедической работы.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, слухоречевая память, мнемотехнические игры и упражнения, логопедическая работа.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – самостоятельное или комплексное речевое нарушение, при котором нарушено формирование всех компонентов речевой системы (произносительные трудности, трудности формирования лексического, грамматического, фонематического компонентов) при первично сохранном слухе и интеллекте [4].

Особенности слухоречевой памяти старших дошкольников с общим недоразвитием речи проявляются в сниженном объеме запоминаемой вербальной информации, сниженном уровне способности удерживать речевые данные. Обнаруживается низкая точность запоминания, влекущая за собой замены слов, искажения в слоговой и звуковой структуре словесных единиц. При увеличении объема воспринимаемой информации появляются неточности в последовательности воспроизведения текста. Сложные инструкции трудны для удержания в памяти, дошкольники с ОНР часто опускают некоторые их части или вовсе забывают алгоритм, указанный в инструкции. Дети склонны к механическому заучиванию материала.

Состояние слухоречевой памяти находится в прямой зависимости от уровня овладения языковой системой. Проблемы функционирования слухоречевой памяти могут приводить к нарушению понимания дошкольниками словесной инструкции, ориентировке в поступающей вербальной информации [3].

Целью формирующего эксперимента являлось развитие слухоречевой памяти детей посредством включения мнмотехнических игр и упражнений в систему логопедических занятий.

С учетом данных о состоянии слухоречевой памяти старших дошкольников с ОНР предполагалось, что включение мнмотехнических игр и упражнений в логопедические занятия будет способствовать не только совершенствованию мнемических процессов, но и повысит эффективность логопедического воздействия на различные стороны речи детей: на расширение и актуализацию словаря, на грамматический компонент речевой системы, на формирование навыка построения предложения по заданной модели, на связную речь.

Формирующий эксперимент проходил на базе ГБОУ г. Москвы «Школа №1315» с января 2022 г. по апрель 2022 г. В эксперименте принимали участие 5 детей с ОНР уровня старшей группы в возрасте 5-6 лет.

На начальном этапе была проведена разработка комплектов мнмотехнических игр и упражнений для детей с разными уровнями развития слухоречевой памяти.

На основном этапе осуществлялась реализация разработанных комплексов на индивидуальных логопедических занятиях.

На заключительном этапе подводились итоги коррекционно-педагогической работы посредством повторного выполнения диагностических заданий.

Направления работы по развитию слухоречевой памяти:

- 1) Развитие кратковременной памяти;
- 2) Развитие долговременной памяти;
- 3) Развитие смысловой памяти;
- 4) Развитие способности воспроизводить текст по памяти;
- 5) Развитие опосредованного запоминания.

В психологической литературе выделяются следующие мнмотехнические приемы: группировка, классификация, построение ассоциативных связей, опорные пункты, аналогии, достраивание материала, структурирование, систематизация, перекодирование, установление последовательностей, схематизация, мнемический план.

Данные приемы использовались при построении коррекционной работы с детьми с ОНР. Но не все мнмотехнические приемы могли быть введены в процесс коррекции памяти одновременно. Процесс развития слухоречевой памяти включал последовательные и взаимосвязанные этапы работы.

1. Первый этап подразумевал определение исходного уровня развития слухоречевой памяти ребенка.

2. На втором этапе ребенку объяснялась суть приема. У него должно сформироваться понимание, как использовать этот прием. Например, он должен уметь делить материал на значимые части с пониманием того, что это упростит процесс запоминания.

3. На третьем этапе был сформирован навык использования данного приема при выполнении задания на запоминание и воспроизведение конкретных данных.

Системное применение мнмотехнических приемов в коррекционном процессе способствовало оптимальному использованию возможностей памяти ребенка и активизации потенциальных возможностей мнемической деятельности.

По данным дифференциальных групп были подобраны мнмотехнические игры и упражнения, которые были сформированы в комплекты. В их основе лежат методические

разработки И.Ю. Левченко, Т.И. Дубровиной, Ш.Т. Ахмадуллина, С.В. Смирновой [1, 2].

В соответствии с возможностями детей дифференцированных групп было разработано три комплекта мнемотехнических игр и упражнений, отличающихся сложностью инструкций и лексическим материалом: комплект №1 (для детей с низким уровнем развития слухоречевой памяти), комплект №2 (для детей со средним уровнем развития слухоречевой памяти), комплект №3 (для детей с высоким уровнем развития слухоречевой памяти).

Каждый из комплектов состоял из заданий, направленных на развитие слухоречевой памяти по каждому разделу: развитие кратковременной и долговременной памяти, развитие смысловой памяти, развитие способности воспроизводить текст по памяти, развитие опосредованного запоминания.

Игры и упражнения, на развитие кратковременной памяти, например, «Поход в магазин», «Шляпка-фокусница», «Потерянное слово», включали в себя элементы сюжетно-ролевой игры, создающие дополнительную мотивацию для запоминания предметов/картинок, воспроизведение названий которых должно было происходить непосредственно после запоминания.

Обязательным условием отработки игр и упражнений, направленных на развитие долговременной памяти: «Песня Ромы», «Варенье для Карлсона», «Воспроизведение предложения с опорой на пиктограмму», являлось вторичное предъявление материала в середине занятия и контрольное предъявление в конце. Также были использованы вариации данных игр и упражнений, когда их проведение продолжается на занятиях других специалистов в течение дня.

В играх и упражнениях, направленных на развитие смысловой памяти («Холодное/горячее», «Пазл» (Геометрические фигуры), «Свяжи образы») ребенку требовалось построить ассоциативные связи между картинками, запомнить их смысловыми парами/группами.

Игры и упражнения, направленные на развитие способности воспроизводить текст по памяти («Составь предложение», «Описание игрушки с опорой на блок-схему», «Воспроизведение сказки «Снегурushка и лиса» по мнемотаблице»), подразумевали воспроизведение материала по заданному плану, предъявляемому визуально.

Основная особенность игр и упражнений, направленных на развитие опосредованного запоминания («Запомни «Р»», «Тут и там», «Один – много»), заключалась в развитии возможности пользования вспомогательными средствами (предметными картинками) для запоминания и припоминания, при этом предметы, названия которых ребенку было необходимо запомнить, нигде не изображались. Благодаря этому игровому блоку, совершенствовалось умение нахождения опосредующих символов, повышалась содержательность объяснения выбора.

Апробация разработанных комплектов показала эффективность проводимой работы, что является подтверждением того, что применение специально разработанных комплектов мнемотехнических игр и упражнений способствует не только развитию слухоречевой памяти детей с ОНР, но и позволяет повысить эффективность логопедической работы.

Таким образом, динамические изменения в развитии слухоречевой памяти у детей с ОНР могут быть возможны при специально организованном коррекционно-развивающем логопедическом воздействии, подразумевающим учет взаимовлияния развития речевых

компонентов на развитие возможностей слухоречевой памяти ребенка с помощью включения мнемотехнических приемов в коррекционный процесс.

Библиографический список

1. Ахмадуллин Ш.Т. Как развивать память у ребенка 4-6 лет. – М.: Филиппок и К, 2020. – 96 с.
2. Левченко И.Ю., Дубровина Т.И. Дети с общим недоразвитием речи: Развитие памяти. – М.: НКЦ Образование, 2020. – 143с.
3. Москалец А.В. Особенности развития слухоречевой и зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Специальное образование. – 2016. № XII, Т. II. – С. 102-105.
4. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. – М.: МГЗПИ, 2013.

Лябова Т.С., магистрант

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент кафедры коррекционной педагогики
Агаева И.Б., Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, grechuktatiyana@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. Статья посвящена анализу результатов эмпирического исследования особенностей произносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Исследованы три параметра произносительной стороны речи: состояние артикуляционного аппарата, звукопроизношений и интонационная сторона речи. Результаты исследования показали полиморфность и неравномерность проявления нарушений произносительной стороны речи, что указывает на необходимость дифференцированного подхода к организации коррекционной логопедической работы.

Ключевые слова: дизартрия, произносительная сторона речи, артикуляционный аппарат, звукопроизношение, интонационная сторона речи, старший дошкольный возраст.

Актуальность изучения особенностей произносительной стороны речи у старших дошкольников с дизартрией определялся рядом объективных обстоятельств. Во-первых, дизартрия относится к числу речевых дефектов, сложно поддающихся коррекции, в связи с чем вопросы детального исследования компонентов речевого нарушения в логопедической практике выходят на первый план. Во-вторых, нарушения произносительной стороны речи составляют основу речевого дефекта при дизартрии, что само по себе является основанием для проведения диагностики. В-третьих, отдельные признаки нарушений просодики и подвижности артикуляционного аппарата при дизартрии сходны с теми, которые сопутствуют иным специфическим нарушениям речи, а, значит, дифференциальная диагностика имеет особое значение для правильного подбора методов и средств дальнейшей логопедической коррекции.

Целью проведённого нами эмпирического исследования являлось изучение особенностей сформированности произносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Разработка схемы проведения исследования и подбор диагностического инструментария базировались на научном определении понятия «произносительная сторона речи», сформулированное М.Ф. Фомичевой, которая указывала, что «произносительная сторона речи – одна из характеристик соответствия речи говорящего нормам литературного языка, основными компонентами которой являются интонация (ритмико-мелодическая сторона) и система фонем (звуки речи)» [5]. Из данной трактовки следует, что обследование произносительной стороны речи подразумевает оценку состояния звукопроизношения и интонационных параметров речи. Вместе с тем, сформированность обоих компонентов во многом определяется подвижностью артикуляционного аппарата ребёнка, что свидетельствует о необходимости его обследования.

Содержание исследования схематически представлено на рисунке 1.



Рис. 1 Содержание исследования произносительной стороны речи

В исследовании приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Для исследования состояния артикуляционного аппарата за основу была взята методика Н.М. Трубниковой [2], позволяющая оценить двигательные функции губ, челюсти, языка и динамическую организацию движений артикуляционного аппарата. Исследование звукопроизношения проводилось с применением диагностических материалов, разработанных О.Б. Иншаковой [3], позволяющих объективно оценить произношение групп свистящих, шипящих, сонорных, среднеязычных и заднеязычных звуков. Интонационная сторона речи обследовалась при помощи методики скрининг-диагностики Т.А. Лариной [4], позволяющей оценить состояние мелодики (восприятия и воспроизведения интонации, звуковысотных изменений), интенсивности, темпа (в неречевом и речевом плане), чувства ритма (в неречевом и речевом плане), логического и словесного ударения, паузирования и тембра.

Уровневая градация результатов исследования по каждому разделу осуществлялась в соответствии со схемой, предложенной Т.В. Ахутиной и Т.А. Фотековой [1], согласно которой, в зависимости от процента успешности выполнения диагностических проб, уровень развития исследуемого свойства может быть определён как высокий, средний, ниже среднего или низкий.

Результаты исследования состояния артикуляционного аппарата представлены на рисунке 2.

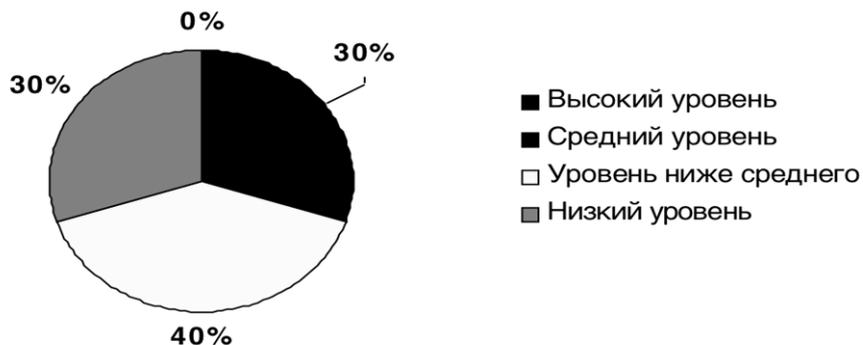


Рис. 2 Результаты диагностики состояния артикуляционного аппарата, %

Наибольшая доля (40 %) участников исследования продемонстрировала уровень подвижности артикуляционного аппарата ниже среднего. Значительную долю (30 %) составляют дети с низким уровнем сформированности движений артикуляционного аппарата. Такая же доля (30 %) приходится на старших дошкольников с дизартрией, у которых подвижность артикуляционного аппарата сформирована на среднем уровне.

Лучше всего у детей с дизартрией сформированы двигательные функции челюсти. Состояние двигательных функций языка и губ являлось менее благополучно. Существенные сложности у старших дошкольников вызывало выполнение согласованных, скоординированных движений артикуляционного аппарата, в целом при достаточно точных движениях отдельных его составляющих.

Результаты исследования состояния звукопроизношения представлены на рисунке 3.

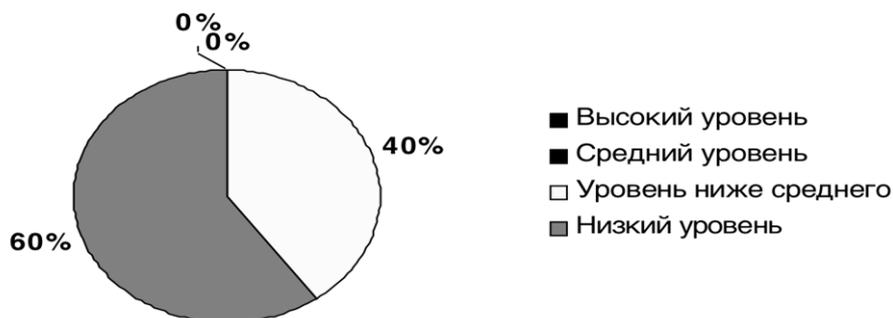


Рис. 3 Результаты диагностики звукопроизношения, %

У большинства (60 %) детей старшего дошкольного возраста был выявлен низкий уровень сформированности звукопроизношения, а у остальных дошкольников (40 %) звукопроизношение оказалось сформированным на уровне ниже среднего. Самые низкие показатели зафиксированы по звукопроизношению свистящих, шипящих и сонорных звуков [р, р']. При этом от 20 до 20% детей, искажающих или заменяющих шипящие и свистящие звуки при произнесении слов, были способны к их правильному произношению в изолированном виде. Произношение среднеязычных и заднеязычных звуков вызывало меньше всего трудностей и для половины участников исследования оно доступно в полном объёме.

Результаты исследования состояния интонационной стороны речи представлены на рисунке 4.

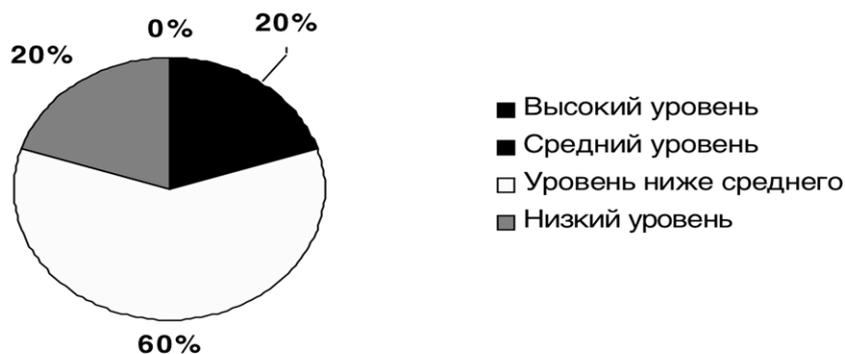


Рис. 4 Результаты диагностики интонационной стороны речи, %

Большинство (60 %) участников исследования продемонстрировали сформированность интонационной стороны речи на уровне ниже среднего. Остальная часть детей распределилась в равных долях (20 %) по среднему и низкому уровням диагностируемого параметра произносительной стороны речи.

Среди особенностей восприятия интонации существенные трудности отмечались в определении повествовательной интонации при успешном различении восклицательной интонации. Правильный показ повышения и понижения голоса с использованием движения руки был доступен половине старших дошкольников с дизартрией. У половины старших дошкольников существенно затруднено самостоятельное воспроизведение конструкций с повествовательной, вопросительной и восклицательной интонациями и им были необходимы направляющие вопросы, а также повторение речевых образцов.

Способность к восприятию и воспроизведению темпа в неречевом плане у рассматриваемой группы дошкольников было развито гораздо лучше, чем способность к восприятию и воспроизведению темпа в речевом плане. Речевые образцы, как правило, воспроизводились в замедленном темпе. Кроме того, детьми допускалось произвольное искажение заданного темпа/

Восприятие и воспроизведение ритма так же, как и темпа, лучше было сформировано в неречевом плане, нежели в речевом. Многими детьми допускалось дублирование первого из заданных экспериментатором ритмического рисунка при воспроизведении всех остальных образцов. Среди особенностей паузирования следует выделить недостаточность и противоположную ей избыточность количества выделяемых при прослушивании текста пауз. При исследовании тембрального компонента интонационной стороны речи успешным оказалось определение тембра разных персонажей по сюжетной картинке.

По совокупности эмпирических данных, полученных в ходе исследования всех выделенных нами аспектов произносительной стороны речи, участники исследования были разделены на две группы.

В первую группу вошли дети старшего дошкольного возраста с дизартрией, у которых подвижность артикуляционного аппарата сформирована на среднем уровне или уровне ниже среднего, приближенном к среднему; звукопроизношение существенно нарушено по двум группам звуков; интонационные характеристики речи сформированы на среднем уровне или уровне ниже среднего, приближенном к среднему уровню. У данной группы детей перспективы логопедической коррекции выявленных нарушений произносительной стороны речи относительно благоприятные.

Во вторую группу были включены дети старшего дошкольного возраста с дизартрией, которые оказались на низком уровне сформированности движений артикуляционного аппарата и на уровне ниже среднего. У дошкольников данной группы звукопроизношение было нарушено более чем по двум группам звуков; интонационные характеристики речи сформированы на низком уровне или уровне ниже среднего, приближенном к низкому уровню. У этой группы детей перспективы логопедической коррекции выявленных нарушений произносительной стороны речи относительно неблагоприятные.

Таким образом, полученные результаты определяют необходимость разработки содержания логопедической работы по формированию произносительной стороны речи у рассматриваемых групп старших дошкольников с дизартрией и требуют дальнейших научных исследований.

Библиографический список

1. Ахутина Т.В., Фотекова Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников: практическое пособие. – М.: Издательство Юрайт, 2021. 157 с.
2. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие. – М.: АРКТИ, 2019. 80 с.
3. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. – М.: Владос, 2020. 279 с.
4. Ларина Е.А. Формирование интонационной стороны речи у младших школьников с общим недоразвитием речи в структуре коррекции нарушения письма: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. – Екатеринбург, 2007. 18 с.
5. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения.– URL: http://pedlib.ru/Books/1/0460/1_0460-1.shtml

Мазейна М.С., бакалавр

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент кафедры логопедии и коммуникативных технологий Герасимова О.И., Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, mazeinamasa@gmail.com

МНЕМОДОРОЖКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье раскрывается актуальная проблема использования разнообразных средств в процессе развития связной речи детей с задержкой психического развития. Анализ научных источников показал, что для развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в комплексе используются разнообразные методы – игровые (дидактические и речевые игры), словесные (беседы по рассказу, по сюжетным картинкам, по картине художника), наглядные (рассматривание картин, составление планов рассказов в виде высказываний, схем, мнемотаблиц). Среди средств развития связной речи у детей с задержкой психического развития выделяют мнемодорожки, позволяющие проследить последовательность рассказа и визуально представить главных героев сказки, рассказа и их действия по сюжету

произведения. При составлении определенных рассказов по картинкам и мнемотаблицам дошкольники проще запоминают новые слова, при этом данный процесс происходит не механически, а в процессе активного применения на практике. Внедрение технологии мнемотехники в работе с дошкольниками по обучению пересказу облегчает процесс запоминания произведения, а за тем и сам пересказ, однако уже с опорой на графическое изображение.

Ключевые слова: мнемотехника, мнемодорожки, связная речь, старший дошкольный возраст, задержка психического развития, речевое развитие.

Актуальность исследования определяется тем, что педагоги дошкольных образовательных организаций в настоящее время активно изучают современные педагогические средства, способные решать учебно-познавательные и речевые задачи, что осуществляется через активизацию психических познавательных процессов детей дошкольного возраста.

Коррекция речевых нарушений детей имеет огромное значение в дошкольном возрасте, что в целом, определяет успешность процесса получения дошкольниками речевой компетентности, необходимой для обучения в школе в будущем. ФГОС ДО предусматривает эту компетенцию, которая проявляется в умении адекватно и уместно, практически пользоваться родным языком в конкретных ситуациях (выражать свои мысли, намерения, просьба и т.д.), использовать для этого как вербальные, так и невербальные (мимика, жесты, движения) и интонационные средства выразительности речи [5].

Разработкой психологии речевой деятельности, в частности с периода дошкольного детства занимались выдающиеся психологи Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, С.М. Рубинштейн, А.Р. Лурия и другие. Поиск современных педагогических средств речевого развития дошкольника осуществляют А.М. Богущ, Н.В. Гавриш, К.Л. Крутой, Л.А. Калмыкова и др. Особого внимания заслуживают публикации воспитателей, которые воплощают и совершенствуют научные идеи речевого развития детей в практику работы дошкольных учебных заведений: А.В. Копылова, М.Л. Кривонос, Т.В. Олиферчук, В.М. Ткаченко и другие. Проблема развития связной речи у детей дошкольного возраста изучена в работах М.А. Алексеевой и В.И. Яшиной, А.Г. Арушановой, С.Н. Карповой, Э.П. Коротковой, Т.А. Сидорчук, М.Е. Струниной, О.С. Ушаковой и др. Специалисты сходятся во мнении, что развитие связной речи – одна из важнейших задач речевого развития дошкольников, которая решается во всех возрастных группах [3].

Нарушения речи обусловлены задержкой психического развития, которая при соответствующей коррекции может быть устранена. Речь детей с задержкой психического развития имеет свои особенности и во многом напоминает речь детей с нормальным развитием, однако значительно несформированной. Отличие речи особых детей проявляется в бедности словарного запаса, несогласованности слов в предложении, отсутствия дифференциации отдельных звуков, неправильном их произношении. Для детей с ЗПР в отличие от олигофренов характерна не тотальность, а мозаичность нарушений мозговых функций, т.е. недостаточность одних функций при сохранении других, несоответствие потенциальных познавательных способностей и реальных достижений.

Речь детей с ЗПР формируется и развивается значительно медленнее по сравнению с их ровесниками и имеет значительно более широкий спектр недостатков. К наиболее

распространенным недостаткам относятся нарушения звукопроизношения, импрессивной (восприятие, понимание) и экспрессивной (проговаривание) речи.

У детей с ЗПР наблюдаются существенные нарушения в программировании текста, неумении с помощью языка воспроизвести замысел, заложенный в языковом и в рисуночном сюжете. Таким образом, формирование речи ребенка невозможно рассматривать без учета особенностей его общего развития. Речь детей с ЗПР формируется и развивается значительно медленнее по сравнению с их ровесниками с нормальным развитием. Вместе с тем, ребенок с ЗПР в течение 3-7 лет жизни способен постепенно упражняться в произношении звуков, слогов, слов, строить предложения [2].

В связной речи детей дошкольного возраста с ЗПР наблюдаются недостаточность речевого оформления, нарушения логической связи, непоследовательности в пересказе. Если дети чрезмерно эмоциональны, то они могут охотно участвовать в процессе общения и быть при этом активными, однако свои ответы они не обдумывают, что приводит в их речь наличие лишних ассоциаций и неуместной импульсивности.

Развитие речи детей с ЗПР происходит в тесной связи с развитием познавательных процессов, моторики. Формирование речи предполагает анализ, сравнение речевых единиц, выделение и обобщение языковых правил, то есть высокий уровень сформированности аналитико-синтетической деятельности. Итак, усвоение языка должно основываться на развитии мыслительных операций: анализа, синтеза, обобщение, абстракции на речевом материале [4].

Мнемотехническими средствами развития связной речи дошкольников выступают мнемоквадраты, мнемодорожки, мнемотаблицы, языковые и настольно-печатные игры, которые используются при разучивании стихов, составлении описательных и творческих рассказов, преданий. Важной является интеграция на занятиях развития связной речи и художественно-эстетического воспитания, музыкального и физического развития детей. К используемым методам мнемотехники относят такие «преобразования», значок «стенографиста», цифрообраз, синтез, аналогия, «выяснения», «порядковая система», «усиления», «сохранение», коллаж и другие.

Рассмотрим некоторые из них: Аналогия (от греческого соответствие, сходство) – это прием, при котором между запоминающимися информационными единицами находят общие признаки, свойства, качества, тенденции развития и т.п. Метод «Превращение» – это метод первичной обработки информации, который превращает сложную для восприятия информацию в удобную для эффективного усвоения. Метод состоит из следующих приемов: аналогия, трансформация, пиктограммы, стенографист, фонетическая ассоциация, неологизм, цифрообраз, цифро-буквенный код, индивидуальная ассоциация, закономерность [1].

Метод «Выяснение» – это метод объединения информационных единиц через создание между ними ассоциативных связей. Метод состоит из следующих приемов: сюжет, химизация, последовательные ассоциации, склеивания, синтез, первая буква, аббревиатура, логичные вопросы. Пиктограмма (от латинского – разрисованный и греческого – запись) – прием, при котором абстрактную или образную информацию схематично изображают упрощенными рисунками (образные пиктограммы) или рисунками, напоминающими по форме буквы (буквенные пиктограммы) или цифры (цифровые пиктограммы).

Стенографист – (от греческого узкий, ограниченный и писать) – прием, при котором текстовую информацию записывают с помощью отдельных ключевых букв, особых знаков и целого ряда сокращений.

Цифрообраз – прием, при котором цифровую информацию ассоциативно связывают с определенными образами или системами образов.

Синтез (от греческого соединение) – это прием, при котором для создания ассоциативных связей между информационными единицами, для которых не имеет значения последовательность, их объединяют в единый интегральный образ с общей ассоциативной связью.

Метод «Сохранение» – это метод предназначен для увеличения продолжительности хранения и эффективного воспроизведения информации, которая была сохранена в памяти, через ее специальную активизацию. Метод состоит из следующих приемов: рациональное повторение, осознание, практическое применение [2].

Коллаж – это один из способов мнемотехники для представления информации. Слово «коллаж» на французском означает «наклеивание». Способ создания коллажей интересен дошкольникам. Они имеют опыт изготовления коллажей во время продуктивной деятельности: рисования, художественного труда, аппликации из различных материалов. Поэтому этот способ дети легко усваивают. Они с удовольствием придумывают сказку или рассказ и делают коллаж вместо иллюстраций. Это позволяет сконцентрировать на одном листе весь сюжет, создать план того, о чем ребенок будет рассказывать. Во время работы над созданием коллажа у ребенка возникают ассоциативные связи между предметами, картинками, затем помогает ему построить последовательный и логичный рассказ. Этот вид работы способствует развитию памяти, образного мышления.

Освоение мнемотехники дошкольникам с ЗПР следует начинать с более простых форм, таких как мнемодорожки. Мнемодорожки — это последовательность изображений, которые расположены в один ряд. Данный вариант содержит небольшое количество картинок, обычно до 5 для детей старшего дошкольного возраста. Это облегчает запоминание детьми информации. Кроме того, большее количество визуальных образов может снижать уровень восприятия, рассеивать внимание дошкольника. Осуществляя работу с ребенком с ЗПР по коррекции речевых нарушений, учитель-логопед постепенно усложняет задания, увеличивая количество мнемодорожек, переводя их в мнемотаблицы. Однако необходимо понимать, что данная работа требует определенного подхода к работе с детьми с ЗПР, более длительных сроков освоения данной технологии, качественной разработки наглядных материалов.

Таким образом, внедрение средств мнемотехники – это, прежде всего, определенная «пусковая» значимая и целесообразная работа, важно отметить, что нельзя ограничиваться только ей при развитии речи детей. Не следует также злоупотреблять данным методом в практической работе с детьми, применять ее без необходимости и без учета методических рекомендаций, когда свойства и связи объектов лежат на поверхности. Специалисту параллельно необходимо проводить и другую работу по развитию речи. К примеру, это могут быть, языковые словесные игры, настольно-печатные игры.

Библиографический список

1. Большева, Т. В. Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники. СПб.: Детство Пресс, 2005. – 71 с.
2. Зюзина А. И. Использование пиктограмм для развития связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI Междунар. науч. конф. – СПб.: Заневская площадь, 2014. — С. 103-105.
3. Омельченко Л. В. Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи. // Логопед 2008, № 4, с. 102–115.
4. Усенко, Ю.В. Использование мнемотаблиц в познавательном-речевом развитии дошкольника // Дошкольная педагогика. 2013. № 7. С. 18-23.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5c500a26cd/

Мерзликина А.А., бакалавр,

Назаркина Ю.В., бакалавр

Научный руководитель: канд. пед. наук, профессор кафедры олигофренопедагогики и клинических основ дефектологии Никандрова Т.С., Московский педагогический государственный университет, г. Москва, anastesmerz@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ И ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ К УЧЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ С ПОМОЩЬЮ ИГРОФИКАЦИИ

Аннотация. В статье освещается проблема повышения учебной мотивации у младших школьников с интеллектуальными нарушениями с помощью инновационного метода – игрофикации. Описывается сущность игрофикации. Представлен опыт внедрения игрофикации в образовательный процесс.

Ключевые слова: учебная мотивация, интеллектуальные нарушения, младшие школьники, игрофикация.

Тенденции цифровизации прослеживаются во всех сферах жизни общества, в том числе в образовании, однако данный процесс оказывает на него как положительное влияние, так и отрицательное.

Современный образовательный процесс практически невозможен без оснащения техническими средствами различного рода. Трудно представить урок без использования электронной доски, проектора и экрана, интерактивной презентации и обучающих приложений, материалов и заданий электронной школы. Широкое распространение оборудования и приложений абсолютно не случайно и совершенно обосновано, поскольку благодаря им организация процесса обучения и воспитания становится в разы проще и эффективнее.

В обучении детей с нарушениями интеллектуального развития подобное техническое оснащение также является неотъемлемой частью образовательного процесса, позволяя реализовать один из основных дидактических принципов – принцип наглядности обучения.

В настоящее время существует множество компьютерных игр, видеосервисов и социальных сетей, которые с раннего возраста становятся доступны детям. Ежедневно дети проводят большое количество времени у экранов телевизоров или телефонов. На фоне привлекательных игр и видео интерес к обучению значительно снижается. Для школьников с интеллектуальными нарушениями, имеющими низкую учебную мотивацию или не имеющим ее совсем, эта проблема стоит еще более остро.

Для мотивации обучающихся с интеллектуальными нарушениями характерно соскальзывание, которое проявляется в стремлении выполнить более простую, привлекательную или знакомую ранее задачу [2]. Исследования учебной мотивации школьников с интеллектуальными нарушениями показывают, что главенствующими мотивами остаются те мотивы, которые связаны со стимулирующей деятельностью педагога и требованиями обучения в школе [3]. Мотивам таких обучающихся также свойственна поверхностность и недостаточная осознанность.

Учебная деятельность школьников с интеллектуальными нарушениями осуществляется за счет подчинительной мотивации и не является лично значимой [1]. Низкий уровень учебной мотивации также обусловлен сохранением игры как ведущей деятельности в младшем школьном возрасте.

В связи с вышесказанным, в качестве средства формирования и повышения мотивации к учению младших школьников с интеллектуальными нарушениями можно рассматривать игрофикацию.

Игрофикация – это применение элементов, характерных компьютерным играм, в неигровых ситуациях, в нашем случае – в образовательном процессе. Обучающая игра должна состоять из нескольких элементов:

- сюжета,
- главных и второстепенных героев,
- локаций,
- заданий,
- системы мотивации и уровней.

Для того, чтобы преобразовать урок в игру, можно использовать игровые моменты, поощрения и награды, большое количество практических заданий, выстроенных в порядке увеличения сложности используемых для решения знаний, персонажей, за которых необходимо выполнить действия или озвучить задание, соревновательные моменты.

Мы реализовывали обучение с помощью игрофикации в течение одной учебной четверти на уроках математики с обучающимися 4 класса, осваивающими адаптированную основную общеобразовательную программу образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 1).

Разработанная нами игра имела следующий замысел: путешествуя по лесу с белкой и енотом и решая математические задачи и примеры, дети помогают лесным животным и расколдовывают лес. За помощь каждому животному класс получает волшебные шишки, которые в дальнейшем понадобятся им, чтобы расколдовать лес.

Повышение учебной мотивации у младших школьников с интеллектуальными нарушениями за счет игрофикации обеспечивается благодаря нескольким свойствам игры.

Во-первых, герои игры ставят перед обучающимися конкретные задачи, при этом постоянно напоминая о главной цели, что компенсирует такой недостаток развития учебной мотивации, как неумение осознать и поставить цель деятельности. При переходе к новому упражнению задание сообщает животное, которому необходимо помочь (реплику животного читает ребенок), упоминая при этом основную цель игры. Например: «Ребята, помогите нам! Мы залезли на дерево и не можем слезть! Ствол заколдован. Чтобы его расколдовать, решите примеры».

Во-вторых, наличие сюжета и яркой картинки не позволяет происходить быстрой смене мотивов, за счет чего у обучающегося увеличивается концентрация внимания. Интерес к игре, желание помочь лесным жителям и погруженность в сюжет помогают дольше удерживать внимание учеников на учебной деятельности, выполнении упражнений.

В-третьих, игра превращает абстрактные и непонятные задачи в практически значимые, более близкие обучающимся. Решение примеров и задач обретает смысл – благодаря выполнению заданий можно помочь животным.

В-четвертых, события сюжета обеспечивают эмоциональную вовлеченность обучающихся, что делает их более включенными в процесс обучения и, как следствие, внимательными и активными. Кроме того, в нашей игре тексты заданий и задач непосредственно связаны с сюжетом. К примеру, когда герои игры пришли на болото, они решали такую задачу: «На желтых кувшинках сидело 34 лягушки, а на розовых кувшинках сидело 6 лягушек. В болото прыгнули 15 лягушек. Сколько лягушек осталось на кувшинках?». А когда действие переместилось на лесную поляну, где нужно было помочь муравьям, задача звучала следующим образом: «Во вторник муравьи пошли к туристам искать еду. На поиски отправились 6 муравьев. Каждый муравей нашел по 3 кубика сахара. Сколько кубиков сахара нашли все муравьи?». Стоит отметить, что все задачи и примеры, используемые на уроках, взяты из учебника математики, по которому обучаются дети в данном классе, и адаптированы под сюжет игры.

В-пятых, игра предполагает наличие призов и поощрений, благодаря чему младшие школьники выполняют задания полностью и более старательно. Помимо волшебных шишек, которые обучающиеся получают в конце каждой темы, нами было также предусмотрено индивидуальное поощрение учеников за работу на уроке. Как и во многих компьютерных играх, в нашей игре можно «улучшать» игрока (то есть ученика) по нескольким показателям. Таким образом, у учеников как участников игры есть личный рейтинг, который отслеживается по их «дневникам лесной школы». Дневник представляет собой лист А4, сложенный в виде книжки, куда учащиеся получают награды за деятельность на каждом уроке: грибы – за активность, каштаны – за аккуратность, желуди – за сообразительность, листья – за прилежное поведение. По завершении игры будут выбраны и награждены лучшие «игроки» по каждому показателю.

В случае, если ученики не успевают за урок решить все задания, волшебную шишку они не получают в знак неосвоенности темы, что также стимулирует их к более продуктивной деятельности на уроках и воспитывает привычку доводить начатое дело до конца.

До начала внедрения игрофикации в образовательный процесс мы провели диагностику уровня сформированности учебной мотивации. В классе отмечалась низкая

активность на уроках математики, большинство учеников отказывались работать у доски, некоторые не делали записи в тетради. Многие обучающиеся выполняли задания механически списывая с доски, а не считая самостоятельно. Часто у учеников наблюдалась деятельность, не относящаяся к занятию: перекладывание монет, игра с карандашом и ластиком, рисование в тетради, рассматривание объектов за окном. В результате беседы на внеклассном мероприятии было выявлено, что трети класса (5 человек) не нравятся уроки математики, «потому что они скучные»; еще около трети класса (4 человека) любят математику, но устают от однотипных заданий и необходимости постоянно считать; оставшаяся часть класса (6 человек) пассивно относится ко всем учебным предметам.

В результате проведения нашего исследования было отмечено кардинальное изменение отношения к урокам математики среди обучающихся 4 класса с интеллектуальными нарушениями. На занятиях стали активно работать 4/5 класса (12 человек): охотно отвечали на вопросы учителя, тянули руки, вызываясь работать у доски. При этом все ученики работали и в тетрадях. Отвлечение от хода урока стало минимальным.

За счет увеличения активности и внимательности обучающихся, у некоторых из них повысился темп работы на уроках, в связи с чем мы начали разрабатывать для них отдельные дополнительные задания, решение которых также вознаграждалось очками в их личном рейтинге.

Особое внимание мы обратили на подготовку детей к урокам математики: они с большим интересом выполняли домашнее задание, а перед занятиями вели себя более собранно и организованно.

На уроках мы отметили повышение эмоционального фона, появление доброжелательной атмосферы, что обеспечило непринужденное выполнение заданий, а также способствовало появлению у обучающихся чувства уверенности. Как следствие, дети стали более самостоятельными.

Таким образом, на основе вышеизложенных результатов проведенного нами исследования можно сделать вывод о том, что использование игрофикации в процессе обучения детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями способствует повышению учебной мотивации. В связи с этим, можно считать целесообразным применение игрофикации на уроках, тем самым модернизируя процесс образования младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Библиографический список

1. Толстикова О.Н., Медникова Л.С. Особенности отношения к учению младших школьников с интеллектуальной недостаточностью // Дефектология. 2013. № 5. С. 14-22.
2. Кузьмина Н.Н. Развитие мотивационных факторов учебно-трудовой деятельности младших умственно отсталых школьников как средство повышения ее продуктивности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2002. 19 с.
3. Кудрина С.В. Средства активизации учебной деятельности младших школьников с интеллектуальным недоразвитием: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2000. 20 с.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ «ДАРОВ ФРЁБЕЛЯ»

Аннотация. В статье описаны направления логопедической работы по развитию коммуникативных умений у детей раннего возраста с задержкой речевого развития с использованием дидактического пособия «Дары Фрёбеля».

Ключевые слова: ранний возраст, задержка речевого развития, коммуникативные умения, дидактическое пособие «Дары Фрёбеля»

Ранний возраст в возрастной периодизации определяется как период от 1 года до 3 лет. Внимание педагогов, психологов, логопедов, физиологов к данному возрасту обусловлено прежде всего, его важностью для последующего развития ребенка, формирования его личности, психического и интеллектуального развития. В это время происходят большие изменения в физическом и нервно-психическом развитии детей. Происходит колоссальный скачок в речевом, физическом, психическом и моторном развитии малышей. В данный период у детей формируются способность подражания, ходьба, развиваются различные движения рук, усваиваются правила общения. Если речевое развитие у ребенка не соответствует норме, то и высшие психические функции развиваются с задержкой.

Различные неблагоприятные воздействия в раннем возрасте приводят к задержке речевого развития: длительные соматические заболевания; невостребованность речи; недостаточное внимание; отсутствия эмоционально положительных контактов; двуязычие в семье; глухонмота родителей (Жукова Н.С., Мастюкова Е.М.).

В современной логопедии речевые отклонения в раннем возрасте обозначают как задержку речевого развития. Исследователи Жукова Н.С., Мастюковой Е.М, Филичевой Т.Б. отмечают задержку речевого развития как временное обратимое состояние, где наблюдается позднее начало речи и медленный темп ее развития [1]. Задержка речевого развития – это замедленный темп, при котором уровень речевого развития не соответствует возрасту ребенка. Данное речевое нарушение диагностируется до 3 лет, оно имеет обратимый характер в случае, если логопедическое воздействие начать вовремя (в раннем возрасте). Возможность устранения нарушений развития в раннем возрасте выше благодаря большей пластичности и сензитивности детского организма к внешним воздействиям. После трех лет пластичность значительно понижается, поэтому устранить данное речевое нарушение будет сложнее. Самым тяжелым последствием задержки речевого развития является постепенное замедление интеллектуального развития. Задержка речевого развития влечёт за собой отклонения в развитии психических функций (коммуникативных умений).

Исследования Матвеевой Н.Н., Лисиной М.И., доказали, что дети с задержкой речевого развития отстают в развитии коммуникативных умений [2, 3].

Коммуникативные умения – система приемов, которые обеспечивают готовность и способность человека вступать во взаимодействие с другими людьми, вербальными или невербальными средствами. Лисина М.И. рассматривала общение как коммуникативную деятельность [2].

Одной из причин задержки речевого развития в раннем возрасте, а также задержки формирования и развития коммуникативных умений может являться недостаток общения родителей и ближайшего окружения с ребенком. Речь формируется в совместной деятельности, в процессе общения со взрослым и сверстниками. При задержке речевого развития сам процесс коммуникации для детей становится сложным. Они используют невербальные формы общения (мимика, жесты, позы, взгляд, плач, прикосновения). Такие дети не вступают в контакт по собственной инициативе. У них наблюдается отсутствие обратной связи в процессе взаимодействия, низкая инициативность в обращении за помощью к взрослому. Дети раннего возраста с задержкой речевого развития в процессе общения со взрослыми испытывают трудности коммуникативного характера не только в ситуации взаимодействия с незнакомыми, но и с близкими взрослыми – родителями.

На практике отмечается снижение уровня мотивации у данной категории детей к речевому взаимодействию, поэтому учителя – логопеды ищут новые пути и подходы к развитию личности ребенка и формированию у него коммуникативных умений.

В последнее десятилетие в логопедической практике активно используются различные дидактические пособия: лэпбуки, бизборды, модули и т.д. Педагоги, специалисты образовательных учреждений обращаются к опыту отечественных и зарубежных педагогов. Одним из таких педагогов, который разработал целую систему дидактических игр с использованием пособия «Дары Фрëбеля», является немецкий педагог Фридрих Фрëбель.

Фридрих Фрëбель – немецкий педагог, теоретик дошкольного воспитания, разработал систему раннего развития, основанную на «шести дарах», которые впоследствии получили его имя. Ядром педагогической системы была игра. Игра - есть высшая степень детского развития [5].

Дидактическое пособие «Дары Фрëбеля» предназначено для развития моторных функций (общей и мелкой моторики), тактильного восприятия и элементарных математических представлений, а, следовательно, создает основу речи, как средство общения через деятельность в игре. Играя, ребёнок знакомится со свойствами предметов, сенсорными эталонами, называя предмет, совершает с ними действия, тем самым развивает речевую деятельность. Исследования педагога – психолога Матвеевой Н.Н. доказали, что коммуникативные умения у детей раннего возраста с задержкой речевого развития развиваются в процессе общения со взрослым при взаимодействии с объектами (дидактическое пособие «Дары Фрëбеля» подходит для решения данной задачи) [3].

Вот ряд приемов, которые направлены на установление контакта с ребенком с ЗРР и формирование у него мотивации к общению в процессе использования пособия «Дары Фрëбеля»:

- на начальном этапе учитель – логопед предлагает ребёнку самостоятельно изучить (посмотреть) игру;
- следующий этап направлен на создание положительной мотивации к процессу общения, в процесс взаимодействия взрослого и ребёнка включается дополнительный

коммуникант (кукла или какая-нибудь игрушка), которая рассказывает об игре (ребёнок слушает);

– далее осуществляется работа на формирование у детей потребности в общении со взрослым. На данном этапе коммуникативные умения у детей раннего возраста развиваются через дополнительного коммуниканта (куклу). Кукла общается с детьми. Ребёнок слушает и пытается ответить (как он умеет);

– создаются такие условия, где ребёнок оказывает помощь взрослому или кукле;

– включены задания на основе знакомых детям дидактических игр, но со специальным классом задач (по развитию мелкой моторики), где ребенок, обращаясь за помощью, развивает коммуникативные умения;

– заключительный этап состоит в том, учитель – логопед моделирует такие практические ситуации, в которых взрослый демонстрирует свою неуспешность и необходимость обращения за помощью к ребёнку. Взрослый обращается за помощью, ребенок помогает и рассказывает, как нужно сделать.

Данные приемы могут быть использованы в коррекционной работе учителями – логопедами с детьми раннего возраста.

Необходимо понимать, что данное дидактическое пособие не является единственным, которое оказывает положительное влияние на речевое и познавательное развития детей. Коррекционная работа с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития – это прежде всего комплекс различных технологий, методов и приемов, которые обеспечивают полноценное и всестороннее развитие малыша, а также способствуют успешному решению задач коррекции. И среди данных приемов и технологий дидактическое пособие «Дары Фребеля» занимает важное место.

Использование игр и упражнений с применением дидактического пособия «Дары Фребеля» будет эффективно воздействовать на речевые и коммуникативные умения для компенсации задержки речевого развития и предупреждения вторичных нарушений речи.

Библиографический список

1. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филочева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: книга для логопеда. Екатеринбург: АРТ ЛТД. 1998: <https://infourok.ru/uchebnik-zhukova-mastyukova-filicheva-preodolenie-onr-4662076.html> (дата обращения 01.10.2022).

2. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. – М.: Ин-т практической психологии; Воронеж; МОДЭК, 1997. С. 383.

3. Матвеева Н.Н. Психокоррекция задержки речевого развития у детей 2-3 лет. М.: АРКТИ, 2005.

4. Шереметьева Е.В. От рождения до первой фразы: тернистый путь к общению: монографи. Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2019. - 282 с.

5. Фрѐбель Ф. Будем жить для наших детей. Екатеринбург: У - Фактория, 2005.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАС В ГРУППЕ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Аннотация. В данной статье раскрываются основные этапы исследования, посвященные разработке индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения, а именно: теоретическое изучение направлений и этапов психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в дошкольной образовательной организации, диагностическое изучение сфер развития детей дошкольного возраста, определение их особых образовательных потребностей; осуществление мониторинга специальных образовательных условий, необходимых для реализации особых образовательных потребностей обследуемых детей с РАС в МАДОУ «Детский сад «Детский квартал» г. Соликамска. Описан результат работы в виде создания двух программ сопровождения детей с РАС в дошкольном учреждении и обозначена его прикладная ценность.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, расстройство аутистического спектра, индивидуальная программа психолого-педагогического сопровождения.

В процессе освоения адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования, социализации и социальной адаптации обучающиеся с РАС могут встретиться с различными трудностями при овладении необходимыми умениями и навыками. Для решения возможных проблем в обучении и воспитании ребенка с РАС в дошкольной образовательной организации, а также для реализации основных образовательных потребностей, создания специальных условий обучения и воспитания осуществляется психолого-педагогическое сопровождение ребенка и его семьи [1].

Целью нашего исследования являлось: изучение научной литературы по проблеме исследования, разработка индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в дошкольной образовательной организации на основе выявленных ранее особых образовательных потребностей.

Обозначим этапы исследования:

1. Первый этап исследования (2020-2021 гг.) заключался в изучении научной и методической литературы об особенностях развития детей дошкольного возраста с РАС, определение основных направлений и этапов их психолого-педагогического сопровождения, обозначение особых образовательных потребностей детей указанной категории.

2. Вторым этапом исследования (2021-2022 гг.) включал диагностическое изучение сфер развития двух испытуемых – детей дошкольного возраста, имеющих диагноз «расстройство аутистического спектра», а также выделение их общих и индивидуальных особых образовательных потребностей на основе данных развития.

Для реализации второго этапа исследования нами была выбрана база исследования: г. Соликамск, МАДОУ «Детский сад «Детский квартал». Мы использовали следующие диагностические методики: «Методика диагностики раннего детского аутизма» (К.С. Лебединская, О.С. Никольская) и «Методика диагностики эмоциональных нарушений у детей» (М.К. Бардышевской, В.В. Лебединского) для выявления и изучения особенностей развития детей с РАС дошкольного возраста.

Исходя из некоторых схожих особенностей развития испытуемых, нами были выделены общие для них образовательные потребности:

- потребность в смягчении обусловленных аутизмом особенностей поведения, затрудняющих учебный процесс;
- потребность в особенно четкой и упорядоченной временно-пространственной структуре образовательной среды, поддерживающей учебную деятельность ребенка;
- потребность в формировании навыков самообслуживания и бытовых навыков;
- потребность в коррекции и (или) компенсации особенностей восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик;
- потребность в создании условий обучения, обеспечивающих сенсорный и эмоциональный комфорт ребенка;
- потребность в создании условий обучения, обеспечивающих сенсорный и эмоциональный комфорт ребенка [2].

Индивидуальные особые потребности первого испытуемого в:

- преодолении дефицита и искаженности потребности в вербальном и невербальном общении и развивающихся вторично (или сочетанных) нарушений форм коммуникации. Развитие навыков альтернативной коммуникации (PECS, «Макатон», «Blyss»)
- организации индивидуальных занятий с дальнейшим дозированным присоединением к подгруппе детей;
- формировании предпосылок «учебного поведения». Развитие концентрации внимания, развитие подражательной деятельности и т.д. [2].

Индивидуальные особые потребности второго испытуемого в:

- диагностическом обучении. Выбор программы обучения, степень ее адаптации и индивидуализации должна проходить в процессе диагностического обучения;
- постоянной помощи ребенку на занятии в осмыслении усваиваемых знаний и умений, не допускающем их механического использования для аутостимуляции;
- освоении отдельных областей развития, формирование полноценной картины окружающего мира.
- преодолении дефицита и искаженности потребности в вербальном и невербальном общении и развивающихся вторично (или сочетанных) нарушений форм коммуникации. Развитие умения вступать в коммуникацию и использовать в ней развернутую речь [2].

3. Третий этап исследования (2021-2022) заключался в проведении мониторинга специальных образовательных условий, необходимых для реализации особых образовательных потребностей обследуемых детей с РАС в МАДОУ «Детский сад «Детский квартал» г. Соликамска.

Мониторинг показал, что в организации специальных условий ДОУ есть как положительные моменты (наличие нормативно-правовых документов, наличие помещений, предназначенных для разных видов деятельности детей, наличие основных специалистов

сопровождения), так и недоработанные (незавершенная АООП ДО для детей с РАС, затруднения при разработке и оформлении программ психолого-педагогического сопровождения детей с диагнозом РАС, не соответствие требованиям пространственной организации среды в группе для детей с РАС и др.).

После проведения мониторинга особых образовательных условий в данном ДОУ, мы приняли участие в разработке и оформлении АООП ДО для детей с РАС в качестве учителя-дефектолога, а продуктом всей нашей исследовательской работы стала индивидуальная программа психолого-педагогического сопровождения для двух обследуемых нами ранее детей.

Программа психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в ДОУ имеет следующую структуру: пояснительная записка, цель, задачи сопровождения, принципы реализации, общие сведения о ребенке, характеристика особенностей ребенка и его особые образовательные потребности, описание специальных условий обучения, диагностический, коррекционно-развивающий блок, содержащий направления работы специалистов и воспитателей, а также индивидуальные планируемые результаты освоения образовательных областей, консультативный блок и блок, содержащий информацию об информационно-просветительской работе специалистов с родителями, воспитателями.

Данная программа проходит следующие этапы реализации:

1. Аналитический этап, где определяются цели, задачи, стратегии сопровождения, анализ имеющихся ресурсов;
2. Диагностический этап, где разрабатывается план проведения диагностического обследования всеми специалистами сопровождения ДОУ;
3. Проективный этап. Происходит выбор форм, методов, определение сроков реализации программы, распределение направлений работы специалистов;
4. На деятельностном этапе реализуются все коррекционные направления специалистов (информационно-просветительское, консультативное, коррекционно-развивающее, профилактическое) с ребенком и его семьей, с воспитателями.
5. Рефлексивный этап заключается в оценке общего развития ребенка в успешности освоения им основных образовательных областей, оценке успешности программы психолого-педагогического сопровождения [1].

Таким образом, считаем, что цель нашего исследования успешно достигнута – нами разработаны две программы психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в ДОУ. Результат нашей работы обладает особой ценностью и в значительной степени поможет психолого-педагогическим комиссиям дошкольных образовательных учреждений организовать эффективное сопровождение детей с РАС и их семей.

Библиографический список

1. Семаго Н.Я., Соломахина Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2017. № 1. С. 4-14
2. Хаустов А.В., Богорад П.Л. и др. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 125 с.

ИГРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИТУАЦИИ НА УРОКАХ ХИМИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ С ЗПР

Актуальность изучения проблемы мотивации учения учащихся с задержкой психического развития связана с преодолением трудностей в учебной деятельности.

В психолого-педагогической литературе до настоящего времени не представлен комплексный подход к изучению мотивации у подростков с ЗПР.

Целью нашего исследования является: изучение способов повышения уровня учебной мотивации с помощью игровых образовательных ситуаций у учащихся с ЗПР

Многочисленные исследования показывают, что интерес школьников к учебе резко снижается с переходом из начального звена в среднее. В подростковом возрасте учебная мотивация ослабевает даже у нормально развивающихся учеников, не говоря уже о подростках с ЗПР. У которых часто можно наблюдать дефицитное развитие отдельных сторон психологической деятельности, необходимых для усвоения содержания химии, как достаточно сложной науки: зрительного восприятия; зрительной памяти и внимания; трудности в формировании обобщенных представлений; недостаточная сформированность основных мыслительных операций; навыков классификации; умения работать по словесной и письменной инструкции, алгоритму; навыков анализа. Дефицитность развития различных видов мышления, требующих коррекции индивидуальных пробелов в знаниях.

Вместе с тем, поскольку «обучение ведет развитие» (Л.С. Выготский), основным способом коррекции и компенсации нарушений развития является именно целенаправленное коррекционное обучение. Поэтому крайне важно сохранить и поддерживать у учащихся, относящихся к этой категории, достаточно высокий уровень мотивации на протяжении всего школьного обучения.

Термин «мотивация» по-разному используется разными авторами. Вместе с тем, практически все авторы сходятся на том, что мотивация является источником (побудителем) активности (А.Н. Леонтьев, 1946, 1975; В.Г. Асеев, 1976; П.М. Якобсон, 1969, и др.).

В работах, посвященных учебной мотивации, мы встречаемся с теми же подходами, которые применительно к мотивации в целом. Так, Л.И. Божович (1972) определила учебные мотивы как «то, что побуждает активность ребенка, в том числе и принятые им решения, и чувство долга, и сознание необходимости». А.К. Маркова (1978) подчеркивает другую сторону учебной мотивации – ее направленность: «мотив учения – это направленность ученика на различные стороны учебной деятельности».

Согласно А.Н. Леонтьеву (1975), учебные мотивы формируются в процессе самой учебной деятельности, а не привносятся в нее извне «в готовом виде». Их становление зависит от структуры той деятельности, в которую включен ребенок. Изменяя содержание и формы этой деятельности, то есть, обеспечивая определенные условия обучения, можно влиять на мотивацию, перестраивать ее.

А.К. Маркова (1978), определяет учебную мотивацию как «одно из новообразований психического развития школьников, возникающее в ходе осуществления учащимися активной учебной деятельности». Особенности складывающейся мотивации определяются структурой и содержанием этой деятельности.

Методика обучения химии решает три основные задачи: чему учить, как учить и как учиться. Часто подобный вопрос задают дети с ЗПР: «Зачем нужно изучать химию?» От того, как мы ответим на этот вопрос, зависит многое: исчезнет та положительная мотивация, которая необходима для развития интереса к предмету или появится, изменится ли направленность личности ребенка к достаточно трудному для изучения предмету.

Важнейшим фактором успеха в обучении является интерес учеников к предмету. Учитель должен строить свою работу таким образом, чтобы способствовать развитию мыслительной деятельности учащихся, будить их инициативу, фантазию, творческий поиск. Следовательно, и учебник и урок должны быть увлекательными. Интерес школьника к учению надо рассматривать как один из самых мощных факторов обучения. Но игровое обучение – это не уступка ленивому ученику, чтобы позабавить его и тем самым заставить учиться. Обучение должно вызывать удовольствие. Химию надо рассматривать как систему формирования научного мировоззрения, знаний о природе, о методах ее познания.

Задача учителя — организовать процесс обучения химии, таким образом, чтобы каждое усилие по овладению знаниями протекало в условиях развития познавательных способностей учащихся, формирования у них таких основных приемов умственной деятельности, как анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, сравнение. Школьников с ЗПР необходимо учить самостоятельно, работать, высказывать и проверять предположения, догадки, уметь делать обобщение, творчески применять знания в новых ситуациях.

Для активизации познавательной деятельности учащихся используются игровые уроки, конкурсы решения нестандартных задач, устный счет, тесты, викторины, исторический материал, конкурс рисунков и т.д.

К примеру, в своих работах, В.В.Морозова рекомендует: завести «Ценную тетрадь по химии», в которой учащиеся собирают всю справочную информацию: формулы, определения, алгоритмы составления молекулярных и ионных уравнений, алгоритмы решения задач, составление формулы по валентности, и т.д. Данной тетрадкой можно пользоваться во время урока; учитель может организовать «загадочные» лабораторные и практические занятия, являющимися важнейшим источником мотивации обучения химии. Для облегчений работы учащихся разрабатываются адаптированные схемы для практических работ, чтобы сократить время на проведение лабораторного занятия, в которых раскрыта ориентировочная основа экспериментальной деятельности учеников с ЗПР по наиболее сложным темам; обязательная проверка домашнего задания у доски с полным разбором; используются на уроках проблемные ситуации. Нужно только помнить, что вопросы и ситуации, не должны быть очень сложными. Главное направить ход мыслей учащихся ЗПР в нужное русло с помощью наводящих вопросов «Сократовского метода». В результате учащиеся должны осознать, что они самостоятельно нашли ответ на решение какой-либо проблемы; учащихся надо побуждать к поиску собственных ошибок, их анализу и осмыслению; с опорой на наглядный материал. В этом плане очень хорошо помогают электронные учебники и виртуальная химическая лаборатория. Не надо пытаться объяснить без подтверждения или наглядности элементарные понятия; проводить диктанты по

формулам химических соединений, необходимо делать проверку у доски, работая «по цепочке»; использовать тестовые задания.

В нашей работе мы предлагаем применять следующие игровые образовательные ситуации: **«Сколько знаков?»**. Цель игры: Развивать внимание, воображение, интуицию, наблюдательность учащихся. Материалы для игры: Карточки, на которых различными цветами, шрифтами и размерами изображены знаки 15–20 химических элементов. Задание. Играющий должен с одного взгляда представить, сколько химических символов изображено на карточке, и записать соответствующее число. Затем играющий получает карточку и выписывает символы химических элементов и их названия; **«Двойняшки»**. Цель игры: Совершенствовать внимание, закрепить знания химической символики и формул высших оксидов. Материалы для игры: Карточки с символами химических элементов, записанными в отдельные клетки-прямоугольники. Задание. Играющие должны найти прямоугольники - «двойняшки», содержащие одинаковые наборы символов химических элементов, и написать формулы их высших оксидов; **«Химическая тайнопись»**. Цель игры: Облегчить запоминание названий химических элементов и их символов. Материалы для игры: Карточки с названиями химических элементов и их символами. Задание. Как можно быстрее соединить линией прямоугольники (название элемента) с соответствующими квадратами (химический знак (символ)).

Игровые образовательные ситуации можно создавать, опираясь на «Периодическую систему химических элементов» Д.И. Менделеева. Наряду с рекомендуемыми методами, для повышения мотивации учащихся с ЗПР к изучению химии, мы предлагаем, широко применять на уроках игровые образовательные ситуации, способствующие быстрому и доступному усвоению знаний и умений, формирования положительного отношения к изучаемому предмету. Это происходит потому, что в дидактической игре сохраняются форма и признаки обычной игры, но изменяется цель. Получение удовольствия, характерное для обычной игры, отходит на второй план, а дидактическая задача игры – прочное усвоение знаний, развитие и воспитание учащихся, выступая в скрытой форме, становится главной. Под влиянием увлечённости, которую создаёт игровая ситуация, прежде неинтересный и труднодоступный материал усваивается легче и успешнее, так как в игре присутствует главный фактор обучения – активность учащихся. А процесс обучения тем эффективнее, чем больше самостоятельности предоставлено учащимся в выполнении учебных задач.

В дидактической игре создаются условия для формирования положительных познавательных мотивов в обучении химии через увлекательные задания и конкурсы. Активное участие в игре способствует развитию творческого потенциала обучаемых, их внимания, памяти, воображения и мышления, а это в свою очередь, оказывает влияние на степень развития учебной деятельности и результаты обучения в целом

Элементы игры, включенные в урок химии, оказывают заметное влияние на учебную деятельность учащихся с ЗПР. Игры можно использовать на различных этапах урока: при опросе или проверке домашнего задания, при самостоятельном изучении нового материала, при закреплении его.

Таким образом, можно говорить о том, что мотивация служит одним из факторов успешного обучения учащихся с ЗПР на уроках химии. Снижение положительной мотивации учащихся ведет к снижению успешности и эффективности обучения.

Гибкая система игровых образовательных ситуаций позволяет обучаться с интересом, а от возможности выбора игр этот интерес только возрастает. Уроки с применением игровой методики существенно повышают интерес учащихся к предмету, позволяют учащимся с ЗПР лучше запомнить формулировки, определения, содержание предмета.

Педагог должен понимать, что какими знаниями бы он не обладал, какими методиками не владел, без положительной мотивации, без создания ситуации успеха на уроке, такой урок обречен на провал, он пройдет мимо сознания учащихся, не оставив следа в нем.

Библиографический список

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Габриелян О.С. Химия. 8 класс: рабочая тетрадь к учебнику. М., 2006. – 176 с.
3. Селевко Г.К. Технологии воспитания и обучения детей с проблемами. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 144 с.
4. Маркова, А.К. Формирование интереса к учению у школьников. – М.: Педагогика, 1986. – 192 с.

Селиверстова Н.Г., магистрант

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Наумов А.А., Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ И РАЗРАБОТКА ОРГАНИЗАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ДОУ, ВКЛЮЧАЮЩЕГО ГРУППУ КОМБИНИРОВАННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ДЦП

Анотация. Представленная статья обладает теоретическим характером и обобщает научные положения и результаты исследований других авторов. В статье представлены теоретические положения и программные материалы, обосновывающие содержание и направления развития специального дошкольного образования. Создание полноценных условий для получения образования всеми детьми с ограниченными возможностями здоровья с учетом их психофизических особенностей следует рассматривать в качестве центральной задачи в области реализации права на образование детей с особыми образовательными потребностями.

Системное внедрение практики инклюзивного образования происходит в нашей стране медленно и достаточно неравномерно. Лишь в отдельных регионах процессы инклюзивного образования значительно продвинулись вперед, накоплен большой педагогический опыт, разработаны методические рекомендации. Также одной из острых проблем процесса организации образования детей с особыми образовательными потребностями в условиях дошкольного образовательного учреждения является нехватка таких специалистов, которые бы владели методиками обучения, воспитания и коррекции развития детей с особыми образовательными потребностями.

В данной статье мы рассмотрим особенности построения образовательного пространства для ребенка с ДЦП в условиях инклюзивного образования. Итак, ДЦП — это сложная патология развития, которая обусловлена органическим поражением двигательных отделов центральной нервной системы (ЦНС). Установлено, что первично при детском церебральном параличе нарушается моторика. В деятельности двигательного анализатора важным является не только производство различных движений, но и создание следового образа этих движений. На основе моторной памяти необходимые движения воспроизводятся и автоматизируются. По мнению К.А. Семеновой, большую роль в нарушении развития моторики при церебральном параличе играет то, что у этих детей с задержкой и искажённо развивается схема тела, схемы его положения и движений.

В целом, для детей с церебральным параличом характерно более позднее формирование сенсорных функций. Характера недостаточная обобщенность восприятия, нечеткость образов, представлений. Зрительное и слуховое восприятие позже развивается в результате того, что они, как дистантные формы восприятия, настраиваются в соответствии с контактным – тактильным восприятием, а тактильное восприятие сильно отстаёт в развитии при детском церебральном параличе.

У дошкольников с ДЦП отмечается быстрая истощаемость, склонность к тормозным реакциям, замедленность переключения психических процессов, слабость концентрации внимания и памяти. Н. В. Симонова отмечает низкую активность внимания, затруднения концентрации, инертность. Она же отмечает выраженные нарушения памяти, связанные с общей пассивностью детей и психической истощаемостью.

На первом этапе перехода ДООУ к инклюзивному образованию планируются следующие мероприятия:

- руководитель дошкольного образовательного учреждения принимает решение об организации инклюзивной практики;
- вместе с представителем органа управления образованием, руководитель ДООУ проводит анализ квалификации специалистов, комплектации предметно-развивающей среды, образовательных программ и технологий, по которым работает образовательное учреждение на соответствие их условиям реализации инклюзивных целей;
- руководитель ДООУ проводит встречи с педагогическим коллективом для обсуждения и проработки основных целей, ценностей и принципов инклюзии, перспективного и текущего плана действий коллектива, определения состава психолого–медико–педагогического консилиума (ПМПк) и координатора по организации инклюзивной практики в ДООУ;
- происходит знакомство с детьми и семьями, а при наличии в ДООУ консультативного пункта (КП) – проводится первичный приём детей с ОВЗ, в частности детей с церебральным параличом, для проведения диагностических мероприятий и разработки рекомендаций;
- психолого–медико–педагогический консилиум на основе заключения психолого–медико–педагогической комиссии и результатов диагностики, проведенной специалистами ДООУ, разрабатывает образовательный маршрут для детей с ОВЗ, в частности для детей с ДЦП, в ДООУ и индивидуальную образовательную программу;

- определяются основные мероприятия по адаптации воспитанников группы комбинированной направленности к новым условиям, возникшим с приходом ребёнка с ОВЗ, а в частности ребёнка с ДЦП;

- проводятся встречи с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья и с родителями детей возрастной нормы;

- подписываются договоры с родителями;

- составляется расписание, и определяется распорядок дня.

При интеграции в образовательный процесс ребёнка с особыми образовательными потребностями необходимо продумать, что нового внесёт своим появлением этот ребёнок, каких изменений это потребует от дошкольного образовательного учреждения. Приход такого ребёнка в ДОО подразумевает изменения средовых условий с учётом его особенностей. В частности, когда образовательное учреждение начинает инклюзивное образование ребёнка с ДЦП, планируются весь маршрут передвижения ребёнка по детскому саду, все режимные моменты, а также их обеспечение (посещение туалета, сидение за столом, приём пищи, прогулки, занятия ЛФК), действия педагогов по организации воспитания и взаимодействия ребёнка с другими детьми.

На втором этапе решаются следующие задачи:

- разрабатывается концепция организации инклюзивной практики, которая включает основные ценности и технологии их внедрения;

- разрабатывается образовательная программа, которая учитывает требования ФГОС ДО и особенности инклюзивного процесса;

- создаётся методическое обеспечение образовательного процесса;

- создаются вариативные формы реализации инклюзивного образования;

- повышается профессиональная квалификация педагогов и специалистов, участвующих в инклюзивном процессе;

- определяются педагоги и специалисты, разрабатывающие адаптированные образовательные программы для детей с ОВЗ, в частности для детей с ДЦП;

- организуется предметно-развивающая среда, в частности для детей с церебральным параличом;

- разрабатывается новая структура управления, с учётом внедрения инклюзивного образования в ДОО;

- выстраиваются партнерские отношения со всеми участниками образовательного процесса;

- создаётся сетевое взаимодействие с организациями–партнерами.

Организационная модель инклюзивного ДОО должна учитывать разнообразные условия, которые зависят от комплектации детского сада, она должна быть гибкой и вариативной. При этом речь идет о целостной системе специальных образовательных условий: начиная с предельно общих, необходимых для всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, до частно–специфических и индивидуально–ориентированных, определяющих эффективность реализации образовательного процесса и социальной адаптации ребёнка в полном соответствии с особенностями его развития и его образовательными способностями.

Рассмотрим специальные образовательные условия, необходимые для детей с церебральным параличом в условиях дошкольного образовательного учреждения с группой комбинированной направленности.

Организация двигательной активности ребенка с НОДА связана с соблюдением индивидуального ортопедического режима для каждого ребенка. В соответствии с рекомендациями врача–ортопеда, инструктора по лечебной физкультуре, определяются правила посадки и передвижения ребенка с использованием технических средств реабилитации, рефлекс–запрещающие позиции.

Создание специально организованного пространства — это и организация рабочего места для занятий с ребенком. Комфортные и удобные условия создаются за счет выбора мебели и технических средств (укладок, реклинаторов и пр.) в соответствии с антропометрическими параметрами данного конкретного ребенка (ростом, весом), спецификой его двигательной патологии (спастикой или гипотонусом, наличием гиперкинезов и др.).

На время всего периода инклюзивного образования ребёнка с ДЦП в ДОУ общего типа с группой комбинированной направленности, необходимо обеспечение комплексного психолого–педагогического сопровождения.

Таким образом, в процессе создания индивидуально–ориентированных условий реализации образовательного процесса для конкретного ребёнка с особыми образовательными потребностями «проявляется» вся общая спецификация образовательных условий, которая должна модифицирована, индивидуализирована в соответствии с возможностями и особенностями данного ребёнка.

Скворцова М.А., магистрант

3 года обучения психолого-педагогического факультета, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», masha11031998@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФИЛАКТИКЕ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается вопрос особенностей использования арт-терапевтических технологий в профилактике страхов у дошкольников, очень актуальный для оптимального воспитания и обучения детей данного возраста. Проводится анализ уровня тревожности у дошкольников. Представлены результаты собственного исследования уровня страхов у детей дошкольного возраста с помощью опросника и проективных рисуночных методик.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, арт-терапия, арт-терапевтические технологии, тревожность, профилактика, арт-терапевтическая профилактика тревожности.

Термином «арт-терапия» в России начали пользоваться сравнительно недавно. Молодой возраст содержит назначение лечебно-реабилитационной, педагогической и общественной работы, которое он означает.

А.Ю. Феденко уточняет: «С английского языка это понятие возможно перевести как «лечение, основанное на упражнениях художественным творчеством» [6, с. 207].

На деле арт-терапия не всегда относится к лечению в клиническом аспекте. Но лечебные задачи ей характерны, есть большое количество примеров использования арт-терапии скорее, как способа психологической гармонизации и становления человека, как пути к разрешению общественных инцидентов или же с другими целями.

Арт-терапия владеет бесспорным превосходством перед другими – основанными на вербальной коммуникации – формами психотерапевтической работы. Сохранение здоровья в детском саду – это не дань моде, а вид педагогической работы, который подразумевает особенную организацию образовательного процесса: целью, объектом и итогом которого считается самочувствие.

Актуальность исследования особенностей использования арт-терапевтических технологий в профилактике тревожности детей дошкольного возраста обусловлена недостаточностью разработанности, как теоретических, так и практических аспектов проблемы, а также оптимистичностью прогнозов профилактики страхов у детей данного возраста.

В современной обстановке высокий уровень страхов наблюдается вследствие быстро изменяющихся окружающих условий. Один из самых важных жизненных этапов – это дошкольное детство. Поэтому профилактика возникновения страхов у дошкольников является очень актуальной проблемой не только в России, но и за рубежом. Кроме того, использование элементов арт-терапии является инновационным направлением в педагогике и психологии.

Страх, как отмечает А.И. Захаров: «Такое же неотъемлемое эмоциональное проявление нашей психической жизни, как и радость, восхищение, гнев, удивление, печаль. Но при чрезмерной податливости страхам, он становится неуверенным в себе, а временами его может даже разбить «эмоциональный паралич». Подавляющее большинство страхов в той или иной степени обусловлены возрастными особенностями и имеют внешний характер» [2].

Зачастую чрезмерная подверженность страхам грозит гармоничному формированию личности. Необходимо как можно раньше выявить уровень страхов, чтобы не допустить дисгармоничного развития личности дошкольника.

О.Н. Кирьянова подчеркивает: «Как правило, тревожные дети не сообщают о своих проблемах открыто, а иногда даже скрывают их. Поэтому если ребенок заявляет взрослым, что он ничего не боится, это не означает, что его слова соответствуют действительности. Скорее всего, это и есть проявление тревожности, в которой ребенок не может или не хочет признаться» [3, с.25]. У дошкольников еще не развита рефлексия, поэтому понять причину того или иного страха зачастую является трудной задачей, с которой под силу справиться далеко не каждому специалисту.

Важно отметить, что именно дошкольный возраст является основополагающим для профилактики детской тревожности. В этом возрасте закладывается основа произвольности и множество других важных кирпичиков личности человека. Как пишет В.Н. Белкина «Дошкольный возраст характеризуется такими новообразованиями, как осознанность и относительная произвольность поведения и функций, развитие внутреннего плана действий, формирование самосознания и самооценки» [1, с.16].

Л.Ф. Обухова, занимаясь исследованиями детей от рождения и до школы, также говорит о том, что «...детский возраст самый актуальный момент для развития не только положительных, но и отрицательных аспектов личности. Отрицательные воспоминания наше сознание хранит дольше всего, поэтому важно оставлять у ребенка как можно меньше негативных впечатлений...» [5, с. 175].

Для выявления актуального уровня страхов у детей дошкольного возраста было проведено эмпирическое исследование.

Исследование особенностей страхов у детей дошкольного возраста проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида №33» г. Воронежа. В нем приняло участие 20 дошкольников.

Для диагностики уровня страхов у детей дошкольного возраста были выбраны следующие методики:

- 1) опросник «Подверженность ребенка страхам» А.И. Захарова [2];
- 2) методика «Страхи в домиках» М.А. Панфиловой [4];
- 3) проективная методика «Нарисуй свой страх» А.И. Захарова [2].

Самыми важными показателями, позволяющими выявить уровень страха, в рамках проблемы данного исследования послужили следующие:

- количество указанных страхов;
- преобладание определенной цветовой гаммы;
- яркость, нажим и форма рисунков.

Выполнение методики проводилось в комфортных условиях, отдельном помещении, без посторонних звуков и иных отвлекающих стимулов.

При выполнении данного ряда методик, респонденты не испытывали значительных трудностей. Испытуемые могли попросить повторить инструкцию, задавали уточняющие вопросы по типу: «А что нарисовать?», «А этот цвет можно брать?», «Каким цветом лучше нарисовать вот это?» и тому подобное. Все дошкольники выполнили задание до конца и не отказались от прохождения методики.

По результатам исследования можно сделать определенные выводы. В дошкольном детстве уровень страхов находится на верхней границе среднего уровня. По всем проведенным методикам дошкольники показали средний уровень страхов. Самыми популярными страхами выступили: темнота, некоторые животные (пауки, змеи, хищники) и огонь.

Таким образом, проблема страхов у дошкольников остается приоритетным направлением исследования для современных специалистов в области педагогики и психологии. Уровень страхов дошкольников неуклонно растет. Во время профилактики важно пользоваться различными методами. Использование арт-терапевтических технологий открывает новые границы профилактики тревожности у детей дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Белкина В.Н. Психология раннего и дошкольного детства: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2020. – 170 с. – URL : <https://urait.ru/bcode/452420>
2. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. – СПб: Речь, 2005. 320 с.
3. Кирьянова О.Н. Причины возникновения высокого уровня тревожности у детей дошкольного возраста // Психология в России и за рубежом: материалы междунар. науч. конф. – СПб.: Реноме, 2011. – С. 23-25. – URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/32/1035/>
4. Меркушина, Л.С. Методики выявления страхов у детей дошкольного возраста // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 10. URL: <http://human.snauka.ru/2015/10/12858>
5. Обухова, Л.Ф. Психология развития. Исследование ребенка от рождения до школы: учебное пособие для вузов. – М.: Юрайт, 2020. – 275 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/456813>

6. Феденко А.Ю., Шемет О.В., Феденко А.Ю. Арт-терапия в работе с младшими дошкольниками // Молодой ученый. – 2017. – № 52 (186). – С. 207-210. – URL: <https://moluch.ru/archive/186/47555/>

Сорокина Л.В., магистрант
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Селиверстова М.В.,
Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут,
lyubov.suslova.2016@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ВОВЛЕЧЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ ВО ВНЕУРОЧНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Ключевые слова: дети с ОВЗ, внеурочная деятельность, проблемы вовлечения обучающихся с ОВЗ во внеурочную деятельность.

Детям с ограниченными возможностями здоровья сложно адаптироваться в новой обстановке, затем пойти в какое-либо учебное заведение, найти работу, да и просто выйти в самостоятельную жизнь. Как правило, такие дети с большой неохотой принимают участие в различных мероприятиях, обозначенных в планах образовательной организации. Поэтому школа несёт большую ответственность за обучение, а самое главное за воспитание таких детей. Одной из приоритетных задач обучения детей с ограниченными возможностями здоровья является создание условий для их успешной социализации. Их необходимо поддерживать, направлять, давать возможность проявлять свои лучшие качества, это возможно путём вовлечения их в активную внеурочную деятельность. Внеурочная деятельность обучающихся – понятие, объединяющее все виды деятельности школьников (кроме учебной), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации.

Нормативные документы, регламентирующие организацию внеурочной деятельности по ФГОС:

- Федеральный закон РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- Письмо Минобрнауки России от 18.08.2017 N 09-1672 «Методические рекомендации по уточнению понятия и содержания внеурочной деятельности в рамках реализации основных общеобразовательных программ, в том числе в части проектной деятельности»;
- Письмо Минобрнауки № 03-296 от 12.05.2011 «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного Стандарта общего образования».
- Письмо Минпроса РФ от 05.09.2018 № 03-ПГМП-42216 «Об участии учеников муниципальных и государственных школ РФ во внеурочной деятельности»;
- Приказ Минобрнауки России от 22 января 2014 г. № 32 «Об утверждении Порядка приема граждан на обучение по образовательным программам начального общего, основного

общего и среднего общего образования», и осуществляется на основании личного заявления родителя (законного представителя) ребенка и заключения и рекомендаций ПМПК.

Цель внеурочной деятельности: создание условий для проявления и развития ребенком своих интересов на основе свободного выбора, постижения духовно-нравственных ценностей и культурных традиций.

В отличие от учебного процесса, который ограничен рамками учебных планов и программ, воспитательный процесс организуется по единому плану, что позволяет реализовать себя обучающимся, имеющим различные способности и возможности. Праздники, конкурсы, соревнования, игры и т.д., проводимые в образовательном учреждении, предоставляют каждому участвовать и добиваться успехов. Во внеурочное время воспитываются и прививаются социально-бытовые знания, умения и навыки, необходимые для жизни. В ходе этой работы у обучающихся формируются такие личностные качества как трудолюбие, ответственность, настойчивость, чувство взаимопомощи, желание преодолевать трудности.

Акцент в воспитании и социализации ребёнка с ограниченными возможностями здоровья делается не столько на процессе усвоения, упорядочения и воспроизведения им определённой системы ценностей, сколько на создании определённых условий для его социализации, в частности организации развивающего досуга.

Эффективность воспитательного процесса зависит от того, в какой среде он протекает, каково отношение окружающих к дефекту.

Внеурочная деятельность школы направлена на достижение воспитательных результатов: приобретение учащимися социального опыта; формирование положительного отношения к базовым общественным ценностям; приобретение школьниками опыта самостоятельного общественного действия.

Организация внеурочной деятельности детей, в том числе досуговой, в любой школе всегда была и останется очень важной сферой деятельности учителей. Занятия с детьми помимо уроков, общение с ними в более или менее свободной обстановке имеют существенное, а нередко и решающее значение для их развития и воспитания. Они важны и для самого учителя, классного руководителя, так как помогают сблизиться с детьми, лучше их узнать и установить хорошие отношения, открывают неожиданные и привлекательные для учеников стороны личности самого учителя, наконец, позволяют пережить счастливые минуты единения, совместных переживаний, что часто делает учителя и учеников друзьями на всю жизнь. Это дает учителю ощущение необходимости его работы, ее социальной значимости, востребованности, как сейчас говорят.

Воспитательные результаты внеурочной деятельности школьников распределяются по трём уровням:

Первый уровень результатов – приобретение школьником социальных знаний.

Второй уровень результатов – получение школьником опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества, отношения к социальной реальности в целом.

Третий уровень результатов – получение школьником опыта самостоятельного общественного действия. Только в самостоятельном общественном действии, действии в открытом социуме.

Достижение трёх уровней результатов внеурочной деятельности увеличивает вероятность появления эффектов воспитания и социализации детей.

«Важнейший результат воспитания – готовность и способность человека к самоизменению (самостроительству, самовоспитанию); «... «выращивание» у него способности и потребности к творчеству, в первую очередь социальному и личностному – творчеству самого себя» (А.А. Леонтьев – советский и российский лингвист, психолог, ученый).

Для педагогически грамотного, успешного и эффективного воспитания детей с ОВЗ необходимо хорошо знать психолого-педагогические основы работы с детьми конкретного возраста, быть информированным о новейших тенденциях, способах и формах воспитательной деятельности, владеть современными технологиями воспитания. На основе результатов диагностических исследований создавать программу педагогической коррекции, включающую в себя:

- создание ситуации успеха;
- пропедевтическую работу по ликвидации пробелов в поведении, обучении;
- привлечение ребенка к коллективной деятельности;
- помощь в реализации социальных потребностей;
- организацию профориентационной работы с учетом интересов учащихся.

При организации внеурочной деятельности в максимальной степени учитываются интересы и потребности обучающихся, поддерживаются процессы становления и проявления индивидуальности и субъективности обучающихся с нарушением интеллекта, создаются условия для формирования у обучающихся умений и навыков самопознания, самоопределения, самореализации, самоутверждения. Во внеурочной деятельности педагоги поддерживают развитие творческой активности обучающихся, желание заниматься индивидуальным и коллективным жизнетворчеством.

Благодаря такой работе и таким занятиям обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья не чувствуют себя изгоями. Если в учебной деятельности и возникают трудности, то здесь они могут себя проявить творчески.

Для реализации в школе доступны следующие виды внеурочной деятельности:

- игровая деятельность;
- познавательная деятельность;
- художественное творчество;
- социальное творчество (социально значимая волонтерская деятельность);
- спортивно-оздоровительная деятельность.

В параллели 5-8 классов проводился мониторинг среди обучающихся, в том числе и обучающихся с ОВЗ (инклюзия, отдельные классы) – «Вовлечение обучающихся 5-8 классов во внеурочную деятельность» для исследования количества учеников, занятых за пределами школы в различных секциях, кружках, дополнительном образовании, помимо обязательных курсов ВД школьной программы.

Всего в мониторинге были задействованы классы (отдельные, инклюзия), в которых обучаются дети с ОВЗ. Это 5Б, 5Д, 5Е классы (20 обучающихся с ОВЗ), 6А, 6В класс (3 обучающихся с ОВЗ), 7А, 7В, 7Г классы (14 обучающихся с ОВЗ), 8А, 8Б, 8В классы (7 обучающихся с ОВЗ). Классные руководители помогли в составлении мониторинга, что позволило ускорить процедуру исследования и сделать подсчеты. Результаты показали, что единицы из обучающихся с ОВЗ среди параллели 5-8 классов ходят на различные секции,

кружки. Обучающиеся предпочли остаться в роли пассивного ученика. Беседы с классным руководителем, родителями обучающихся выявили, что дети боятся быть в окружении тех, кто чем-то их превосходит, они боятся попасть в ситуацию неуспеха.

Перед воспитательным отделом встала задача – как вовлечь обучающихся с ОВЗ во внеурочную деятельность? Следом последовало анкетирование для выделенной группы детей – «Мои интересы и увлечения», с целью понять, чем бы хотели заниматься данные ученики, что им ближе. По результатам анкетирования, ближе всего оказалась творческая деятельность (рисование, музыка, театр). Для вовлечения особенных учеников в мероприятия на уровне школы был организован мастер-класс по созданию быстрых скетчей, которые может повторить не только профессиональный художник, но и обычный любитель художественного творчества.

Для учеников школы был организован конкурс рисунков «Моя Россия», где многие обучающиеся с ОВЗ решили принять участие, а также применить на практике ранее изученный стиль – скетчинг. Большинство работ попали в номинацию «Лучшая идея», ученики получили грамоты и сертификаты за участие. Наглядность побудила к действиям обучающихся с ОВЗ, что способствовало раскрытию их творческого потенциала, успешной социализации среди обычных детей, а также приобщению этих учеников к совместной деятельности. После данного мероприятия была опубликована обновленная статистика. Благодаря проведенному анкетированию, мастер-классу, способствовавшему развитию творческого потенциала обучающихся, количество детей, вовлеченных в организации внеурочной деятельности увеличилось. Были найдены пути решения проблем, представленные ранее – вовлечение обучающихся с ОВЗ во внеурочную деятельность, их социализация в обществе.

Сторчаенко М.В., магистрант,

Научный руководитель: канд. пс. наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Ворошникова О.Р., Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. В данной статье предложена педагогическая система формирования временных представлений у младших школьников с умеренной умственной отсталостью для решения проблем, выявленных констатирующим экспериментом.

Ключевые слова: дети младшего школьного возраста, умеренная умственная отсталость, временные представления, методика формирования, наглядное моделирование.

Теоретический аспект работы по формированию временных представлений достаточно широко освещен в специальной педагогике. И это не случайно, ведь значимость сформированности временных представлений для детей переоценить невозможно. Умение

ориентироваться во времени – важнейшая предпосылка овладения всеми видами детской деятельности. Несформированность временных представлений, помимо влияния на становление учебных навыков, отражается и на повседневной жизни.

Анализ литературы, касающейся проблемы изучения и формирования временных представлений у младших школьников с умственной отсталостью (М.Г. Аббасов, М.Н. Перова, В.В. Эк и др.) дает возможность представить качественное своеобразие временных представлений и некоторые пути их формирования. Однако опыт показывает нам наличие неких сложностей в реализации существующих методик в практике обучения детей с выраженными интеллектуальными нарушениями из-за значительной вариативности проявлений внутри клинической группы. Разработанные методы и приемы не всегда соответствуют мыслительным, речевым и другим способностям младших школьников с умеренной умственной отсталостью, что препятствует овладению ими представлениями о времени в полной мере.

Недостаток методических разработок по формированию временных представлений у школьников с умеренной умственной отсталостью создает проблему исследования.

Решение выдвинутой проблемы составляет цель исследования – теоретическое и экспериментальное обоснование проекта коррекционно-педагогической работы по формированию временных представлений младших школьников с умеренной умственной отсталостью.

В соответствии с обозначенной проблемой и указанной целью были определены следующие задачи:

1. Осуществить подбор диагностических методик по изучению временных представлений детей младшего школьного возраста с умеренной умственной отсталостью.
2. Изучить особенности временных представлений младших школьников с умеренной умственной отсталостью.
3. Проанализировать результаты исследования.
4. Разработать методические рекомендации по формированию временных представлений у младших школьников с умеренной умственной отсталостью.
5. Разработать проект по формированию временных представлений младших школьников с умеренной умственной отсталостью.

Экспериментальная работа проводилась на базе казенного общеобразовательного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Урайская школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

Для изучения актуального уровня сформированности временных представлений у младших школьников с умеренной умственной отсталостью применялись такие методы исследования как: изучение документов (заключение ПМПК, характеристики, дневники наблюдений) для анализа психолого-педагогических особенностей учащихся, определяющих специфику овладения учебными навыками, в том числе временными представлениями; педагогическое наблюдение; анализ результатов практической деятельности ребенка (выполнение заданий, показ картинок). Для проведения оценки сформированности временных представлений была использована методика, составленная по диагностическим материалам, разработанным Р.Ф. Галлямовой, О.Б. Иншаковой и А.М. Колесниковой. Данная методика позволяет не только установить наличие пробелов знаний в исследуемом параметре, но и определить с чего конкретно дефектолог должен начать свою работу.

Результатами диагностики было установлено, что у обучающихся имеется большое количество ошибок при усвоении временных понятий. Особенно нарушены те знания и представления, которые наиболее тесно связаны с процессом мышления: большинству трудно овладеть обобщённым термином, построить изучаемую последовательность и взаимосвязь отдельных её компонентов. Младшие школьники с умеренной умственной отсталостью не могут самостоятельно называть последовательно все дни недели, календарные месяцы. При определении дней недели и времени суток обучающиеся в основном опираются на опыт своей повседневной деятельности. Представления о временах года связаны с выделением характерных признаков, наиболее значимыми из которых для них является состояние растительности. Детям с умеренной умственной отсталостью трудно дается понимание закономерности, с которой сменяются времена года и части суток. Ими не выделяются и не осознаются существенные признаки, характерные для того или иного периода. Ребята не знают свой возраст, не соотносят во времени события и даты личной жизни. Не умеют пользоваться механическими часами. Таким образом, представления детей младшего школьного возраста с умеренной умственной отсталостью о времени являются поверхностными, фрагментарными и несистематизированными.

Итоги констатирующего исследования также позволили сделать вывод о том, что трудности формирования временных представлений у младших школьников с умеренной умственной отсталостью обусловлены не только нарушениями в их познавательной деятельности, абстрактностью и относительностью категории времени, но и несовершенством организации учебно-воспитательного процесса, методики обучения. Причиной сложившегося положения являются: отсутствие комплексного характера коррекционно-педагогической работы, однообразие используемых средств наглядности, ограничение приемов работы, а также недостаточное внимание к организации практической деятельности учащихся.

Анализ актуального уровня развития временных представлений у младших школьников с умеренной умственной отсталостью определил необходимость проведения коррекционно-педагогической работы по следующим направлениям:

- 1) организация для учащихся специальной коррекционно-развивающей среды;
- 2) создание специально организованного обучения в процессе практической деятельности учащихся.

Полученные результаты исследования и выводы были доведены педагогам начального звена на методическом объединении. Предложено в дальнейшей работе реализовать комплексную педагогическую систему обучения детей с умеренной умственной отсталостью мерам времени с учетом их познавательных и индивидуальных особенностей. Специально организованная системная работа учителя, воспитателя, специалистов, с активным подключением в этот процесс родителей и охватывающая как непосредственно сам учебный процесс в целом, включая все уроки и внеурочную деятельность, так и организацию предметно-развивающей среды, значительно расширит возможности учащихся с выраженными нарушениями интеллекта в формировании базовых временных представлений.

Рекомендовано активно внедрять в процесс обучения младших школьников различные формы работы, методы и средства формирования временных представлений: обогащение развивающей предметно-пространственной среды материалами и средствами

для самостоятельной деятельности детей; применение образовательных цифровых ресурсов; включение дидактических игр в режимные моменты, прогулки; использование наглядных пособий, макетов, специально подобранных игр, упражнений, физминуток и т.д. Временные ориентировки и соответствующая лексика должны постоянно закрепляться в повседневной жизни. Важно организовать диалог так, чтобы ребенок сталкивался с необходимостью употреблять в речи понятия, связанные с определением и обозначением времени, сравнительными характеристиками продолжительности разных отрезков времени; использовал календарь, рассказывая о различных эпизодах своей жизни, планируя какие-либо события или пересказывая произведения художественной литературы. Неговорящих детей нужно побуждать к общению и просить показать временное понятие звуком, взглядом, первым слогом, жестом, картинкой. Дидактические игры, пособия, тренировочные упражнения, задания, связанные с временными понятиями, должны быть доступными и выполнимыми для детей с умеренной умственной отсталостью.

Педагогам даны рекомендации по использованию метода наглядного моделирования при формировании временных представлений. Данный метод хорошо показал себя в коррекционно-педагогической работе с умственно отсталыми школьниками, так как позволяет ребенку представить абстрактные понятия и научиться работать с ними. Это особенно важно для детей с умеренной умственной отсталостью, поскольку мыслительные задачи у них достаточно долго решаются с преобладающей ролью внешних средств, а наглядный материал усваивается лучше вербального [2].

Например, для формирования обобщенной модели времени «Сутки», в которой развиваются представления о режиме дня, последовательности частей суток и соответствующей деятельности человека, учителю нужно ежедневно, сразу же после того, как все обучающиеся приходят из дома в класс, собрать всех у экрана «Распорядок дня» и, используя пиктограммы с изображениями занятий детей, рассказать, что ребята делают сегодня [1].

– Дома, ребята, вы встали, умылись, оделись и пошли в школу (пиктограмма). В школе мы все встретились, сейчас мы пойдём на завтрак (пиктограмма). Это время суток называется «утро» (карточка со словом «утро» ставится слева в начале пиктограмм).

– С началом занятий начинается время суток «день» (карточка со словом «день» ставится слева в начале пиктограммы «уроки»).

– Сегодня нас ждут вот такие уроки. Первый урок – «Математика» (пиктограмма), потом – перемена (пиктограмма). Второй урок – «Речь и альтернативная коммуникация» (пиктограмма), потом – перемена (пиктограмма). Третий урок – «Человек» (пиктограмма). После уроков вы пойдёте на обед (пиктограмма). После обеда у вас будет дневной сон (пиктограмма), кружок (пиктограмма), вы будете смотреть мультфильмы (пиктограмма). После мультфильмов мы пойдём на прогулку (пиктограмма), и за вами придёт мама (пиктограмма).

– Когда вы приедете домой, настанет время суток «вечер» (карточка со словом «вечер» ставится слева перед началом новых пиктограмм). Дома вы будете смотреть телевизор (пиктограмма). Поужинаете (пиктограмма). Почитаете с мамой книжки (пиктограмма). Примете вечерний душ (пиктограмма).

– Вы ляжете спать, и наступит время суток «ночь» (карточка со словом «ночь» ставится слева, около неё картинка со спящим ребенком).

В школе, по мере выполнения пунктов распорядка дня, учитель должен просить учеников убирать выполненные пункты в коробку. При развитии у школьников с умеренной умственной отсталостью умения определять время суток по деятельности человека, задание учителем усложняется, ребятам предлагается самостоятельно оформить экран.

Также проходит работа с детьми над плакатным блоком «Вчера, сегодня, завтра». Перед началом работы убираются карточки из карманчика понятия «вчера». Ребята должны вспомнить, кто из них дежурил вчера и какой был день недели, для этого карточки из карманчиков понятия «сегодня» переставляются в понятие «вчера» (т.к. настал новый день). Затем определяется дежурный на сегодня, переставляя карточки из понятия «завтра» (т.к. настал новый день) в понятие «сегодня», переставляется и карточка с названием дня недели. Определяется, кто будет дежурить «завтра» и какой будет день недели.

Упражнения по предметному моделированию некоторых показателей времени, входящих в объем временного отрезка могут быть такими: учащиеся получают шаблон дерева и основные детали (цветы, плоды, зеленые и желтые листья, снежинки). Из предложенного материала им предлагается, опираясь на имеющиеся у них представления, отобрать те детали, которые входят в наглядный образ дерева, характерный для определенного времени года. Потом они создают модель и сравнивают ее с образцом. Или, например, может моделироваться небо в разное время суток. Школьникам раздаются карточки различных цветов, символизирующие цвет неба в разное время суток, и картонные модели месяца, звезд, солнца различных конфигураций и цветов, а далее предлагается смоделировать, «изобразить» ночное, утреннее или вечернее небо, используя данные символы. Такие упражнения представляют собой практическую деятельность обучающихся с элементами творческого поиска.

Проведенный эксперимент также подтверждает мнение всех ведущих специалистов в области обучения детей с выраженными нарушениями интеллекта (И.М. Бгажнокова, А.Р. Маллер, А.М. Царёв и др.) о том, что такие дети «включаются» в процесс обучения с запозданием, а специфика временных понятий и грубое нарушение психического развития обучающихся данной категории делают практически невозможным самостоятельное формирование адекватных временных представлений. Только к окончанию начальной школы, благодаря целенаправленному, специально организованному обучению временным представлениям, дети с умеренной умственной отсталостью начинают быть способными к усвоению базовых временных понятий и представлений о последовательности (И.И. Финкельштейн, С.В. Архипова). На основании этого предложено реализовать в 4 классе педагогический проект «Карусель времени» для развития, систематизации и закрепления знаний о времени, полученных ранее.

Данный проект обусловлен необходимостью активизации процесса формирования временных представлений у детей младшего школьного возраста с умеренной умственной отсталостью.

Цель проекта: развитие представлений о времени у детей младшего школьного возраста с умеренной умственной отсталостью во всей его объемности (части суток, дни недели, месяцы, времена года, меры времени на часах).

Задачи:

- формировать предпосылки становления познавательной активности для восприятия, понимания и использования представлений о времени у младших школьников с умеренной умственной отсталостью;
- создать предпосылки для усвоения детьми временных категорий с помощью системного использования наглядного моделирования;
- создать предпосылки для овладения способами опосредованного воспроизведения автоматизированных временных рядов и причинно-следственных связей;
- развивать когнитивные процессы: аналитико-синтетической деятельности мозга, произвольного внимания, продуктивного запоминания;
- создать основу для развития речемыслительной деятельности: формирование лексических категорий времени, его качеств и свойств; временных и причинно-следственных речевых конструкций.
- создать позитивную эмоциональную готовность к взаимодействию детей с педагогом по овладению сложными категориями познания времени;
- повысить самостоятельность, активность, инициативность обучающихся в общении со сверстниками и педагогом.

Проект представляет собой разработанный учебно-тематический план и методику коррекционно-развивающих занятий в количестве 34 часов (1 раз в неделю). Программа занятий «Карусель времени» реализуется учителем-дефектологом, носит индивидуально-ориентированный коррекционно-развивающий характер и является основой, позволяющей оценить уровень сформированности базовых временных представлений у младших школьников с умеренной умственной отсталостью. Учебный материал структурирован с учетом поэтапности формирования представлений о времени.

Методика занятий строится с учетом общих закономерностей развития ребенка с умеренной умственной отсталостью и современных принципов коррекционно-развивающей работы. За основу выбран метод наглядного обучения, где каждое временное понятие представлено в виде схемы-символа, сохраняющего свою первоначальную форму на протяжении всей системы работы. Занятия предполагают выполнение практических заданий. Отличительная особенность заключается в том, что основные демонстрационные схемы не предъявляются школьнику, а как бы «создаются» им в процессе обобщения имеющегося у ребенка опыта с обучающей информацией педагога вместе с прямым наблюдением за объектом изучения [3].

Предполагается, что предложенный проект по формированию временных представлений у младших школьников позволит сформировать у детей с умеренной умственной отсталостью полноценную обобщенную систему временных эталонов.

В заключении еще раз подчеркнем, что формирование представлений о времени у младших школьников с умеренной умственной отсталостью должно происходить ежедневно и в тесном сотрудничестве учителя, воспитателя, специалистов, семьи. Системная комплексная формирующая работа должна уменьшить число учащихся, не усвоивших материал, связанный с временными эталонами в рамках уроков математики и окружающего мира. А разработанный проект коррекционно-развивающих занятий «Карусель времени» позволит систематизировать знания младших школьников с умеренной умственной отсталостью о времени, что также даст положительный эффект от предложенной системы

обучения не только на качество формирования временных представлений, но и на развитие познавательной и эмоционально-волевой сфер, речевой и моторной деятельности.

Библиографический список

1. Бгажнокова И.М., Ульянцева М.Б., Комарова С.В. и др. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: программно-методические материалы / Под ред. И.М. Бгажноковой. – М.: Владос, 2012. 239с.
2. Забрамная С.Д., Исаева Т.Н. Знаете ли вы нас? Методические рекомендации. М., 2012. 87с.
3. Рыжикова Д.С. Развитие временных представлений у младших школьников. Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 64с.

Терехина Г.Н., магистрант

Научный руководитель: кан. пс. наук, доцент, кафедры специальной педагогики и психологии Ворошнина О.Р., Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, GalinkaPonomareva2017@yandex.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ И КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье приводится теоретический анализ результатов основы развития связной речи в условиях нормального и нарушенного развития детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, а также анализ результатов психолого-педагогических аспектов использования нейропсихологического подхода в развитии и коррекции связной речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Следует отметить, что нейропсихологический подход является здоровьесберегающей технологией. Таким образом, решая задачи подготовки детей к обучению в школе и социальной адаптации, мы одновременно создаём условия для укрепления здоровья. Представленный материал раскрывает важность применения нейропсихологических методов коррекции не только в преодолении речевых нарушений, а также интеллектуальных, двигательных, поведенческих расстройств.

Ключевые слова: нейропсихологический подход, связная речь, дети с задержкой психического развития.

К числу важнейших задач коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с задержкой психического развития относится формирование у них связной речи. Связная речь является самой сложной формой речевой деятельности. Она представляет собой последовательное развернутое изложение мысли. В формировании связной речи большую роль играет связь речевого и умственного развития детей, развития их мышления, восприятия, наблюдательности.

Проблема развития связной речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в настоящее время остается актуальной проблемой дошкольной

дефектологии. Психолого-педагогические исследования в коррекционной педагогике показывают, что в настоящее время наблюдается устойчивая тенденция к росту числа детей с низким уровнем речевого развития. При задержке психического развития наблюдаются различные сложные речевые расстройства, у детей поздно появляются первые слова, простые фразы. Нарушены все основные компоненты единой речевой многофункциональной системы: звукопроизношение, фонематические процессы, словарный запас, грамматический строй речи, связная речь. Особенности процесса овладения языком, формирования речевой деятельности и овладения навыками связных высказываний у детей с ЗПР до сих пор остаются недостаточно изученными, что определяет актуальность нашего исследования на научно-теоретическом уровне. Известен ряд работ, раскрывающих особенности речевого развития детей с задержкой психического развития (И.Ю. Борякова 1982, Р.И. Лалаева 2003, Лебедева И.Н 2004). Многие ученые, такие как Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, Т.В. Ахутина, отмечали в своих исследованиях, что связная речь определяет уровень речевого и умственного развития ребенка. В.П. Глухов предложил систему обучения рассказыванию детей с общим недоразвитием речи. Т.А. Ткаченко создала систему формирования связной речи с использованием наглядности и моделирования. А.В. Брушлинский, Е.С. Слепович, Н.П. Ничипоренко, Л.А. Регуш проводили изучение развития вероятностного прогнозирования в речи детей, в том числе и эмпирически [4].

В нашем исследовании в качестве коррекционно-развивающего средства, позволяющего решать данную задачу, мы определили использование нейропсихологического подхода.

В настоящее время в коррекционной педагогике достаточно актуален нейропсихологический подход, базирующийся на современных (по А.Р. Лурия) представлениях о генезе и сложном строении высших психических функций. В основе метода лежит системный подход к коррекции развития ребёнка, в том числе, к коррекции речевых нарушений.

Нейропсихологические исследования А.Р. Лурия, Л.С. Цветковой, Е.Д. Хомской, А.В. Семенович и других отечественных учёных показали, что речевые нарушения часто имеют под собой физиологическую основу – поражение или дисфункцию определённых мозговых областей [2, 3, 5]. Как следствие, возникают нарушения таких психических функций, как воображение, восприятие, внимание, память, мышление.

Однако сегодня существует ряд проблем, возникающих при применении нейропсихологического подхода в смежных областях знания. Можно отметить недостаточную разработанность научного подхода к отклонениям в развитии психической деятельности детей. Нейропсихологическая практика на современном этапе демонстрирует эмпирический подход к диагностике девиаций и их коррекции. Также среди проблем можно отметить отсутствие собственного нейропсихологического инструментария для диагностического обследования детей. В силу того, что интерес к нейронаукам в смежных отраслях возник сравнительно недавно, велика востребованность науки и практики в компетентных специалистах, обладающих должным уровнем знаний и умений в проведении коррекционной работы. Тем не менее, данные проблемы не уменьшают значимость и эффективность применения методов нейропсихологии в диагностической и коррекционной работе с детьми с ЗПР. На успешность коррекции и развития нарушений речевого развития у детей с ЗПР будет во многом влиять применение нейропсихологического подхода.

Наряду с пониманием актуальности проблемы, анализ научных исследований и педагогической практики позволил выявить существующее противоречие между необходимостью организации коррекционного процесса, направленного на развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и недостаточным использованием нейропсихологического подхода как коррекционно-развивающего средства.

На основании выявленного противоречия сформулирована проблема исследования: каковы возможности нейропсихологического подхода в развитии и коррекции связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР? И после того, как мы выявили актуальность нашего исследования, определили проблему и противоречия исследования, поставили цель, которая звучит следующим образом: теоретическое обоснование изучения нейропсихологического подхода в развитии и коррекции связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. В соответствии с целью и предметом исследования были выделены следующие задачи:

1. Изучить и проанализировать литературу по проблеме исследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;
2. Изучить особенности связной речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;
3. Проанализировать психолого-педагогические аспекты использования нейропсихологического подхода в развитии и коррекции связной речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Научная новизна исследования заключается в разработке систем занятий с применением нейропсихологического подхода в коррекционно-развивающей работе с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, а также охарактеризовано значение использования нейропсихологического подхода в процессе коррекции и развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. А практическая значимость заключается в том, что результаты проведённого теоретического анализа изучения нейропсихологического подхода в развитии и коррекции связной речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития послужат опорой для разработки систем занятий, которые смогут использовать в своей работе учителя-дефектологи.

Как показал анализ психолого-педагогической литературы, тема нашего исследования «Теоретические основы использования нейропсихологического подхода в развитии и коррекции связной речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития» является актуальной.

Дети с задержкой психического развития представляют собой достаточно разнородную группу. Анализ зарубежной и отечественной литературы показывает, что понятие задержки психического развития является обратимым недостатком развития, занимающего промежуточное положение между психической нормой и умственной отсталостью. Выявление данного нарушения психического развития позволяет сделать вывод об имеющихся недостатках развития речи, психомоторной сферы, личностной сферы, эмоционально-волевой сферы и прочее. Исследователи отмечают, что дети с задержкой психического развития не имеют нарушений отдельных анализаторов, они не являются умственно отсталыми, у них формируется абстрактное мышление, им свойственна относительно высокая обучаемость.

У детей с ЗПР наблюдаются особенности развития, недостаточная сформированность произвольного внимания, дефицитарность основных свойств внимания: концентрации, объема, распределения. Память детей с задержкой психического развития характеризуется особенностями, которые находятся в определенной зависимости от нарушений внимания и восприятия. Продуктивность произвольного запоминания у детей с задержкой психического развития значительно ниже, чем у их нормально развивающихся сверстников. Речь детей с задержкой психического развития также имеет свои особенности. Вопросам изучения устной и письменной речи детей с задержкой психического развития посвящены исследования зарубежных и отечественных ученых. У детей с задержкой психического развития отмечаются такие особенности речи, как излишняя вербализация, использование моторных слов без понимания и смысла, неполноценность не только спонтанной речи, но и отраженной речевой активности, несформированностью грамматического строя речи, недостаточностью словообразовательных процессов и так далее.

К числу важнейших задач коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с задержкой психического развития, относится формирование у них связной речи. Владение связной речью – важнейшее достижение в речевом воспитании дошкольников. Формирование связности речи включает умение строить высказывания разных типов: повествование (описание событий в движении и времени), описание (мир в статике), рассуждение (установление причинно- следственных связей). Анализ исследований и практики показывают, что у детей с задержкой психического развития отмечаются значительные трудности в овладении навыками связной контекстной речи. У детей с ЗПР отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Для их высказываний (пересказ, различные виды рассказов) характерен нарушение связности, последовательности изложения, смысловые пропуски, выраженная «немотивированная» ситуативность и фрагментарность, низкий уровень используемой фразовой речи.

Вопросы формирования связной речи в целом изучены. Но в то же время, стоит отметить, что и сегодня остается ряд недостаточно изученных актуальных проблем. К ним можно отнести вопросы обучения монологам-описаниям, связным высказываниям типа рассуждений. Нет системной методики обучения монологической речи и развития структуры связного высказывания у старших дошкольников с задержкой психического развития.

В ходе изучения специальной литературы, нам удалось выяснить, что дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития значительно отстают в овладении навыками связной речи от нормально развивающихся детей. У дошкольников с ЗПР отмечается недостаточный объем составляемых рассказов, возникают трудности использования языковых средств при оформлении высказываний, смысловое несоответствие высказываний поставленной задаче, а также наблюдается нарушение связности, логики построения и последовательности изложения высказываний.

Также изучив психолого-педагогические аспекты использования нейропсихологического подхода в развитии и коррекции связной речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, мы сделали вывод, что данный подход является залогом адекватного формирования у ребенка связной речи. В нейропсихологическом контексте конкретные психотехники и процедуры имеют свою специфическую «мишень» воздействия. Существуют методы направленные на исключение

дефекта и функциональную активацию подкорковых образований головного мозга, что в конечном итоге создает основу для нормализации подкорково-корковых связей, меж и внутрислоушарных, также стабилизация межполушарных взаимодействий и функциональной специализации левого и правого полушарий. Методы нейропсихологии формируют оптимально функциональные статусы отделов мозга, что приводит в онтогенезе к закреплению и саморегуляции над всеми иными составляющими психики, что, собственно, и является целью и результатом нормального онтогенеза. Как известно, к задачам нейропсихологической коррекции относится задача развития высших психических функций, функциональная активация подкорковых образований мозга, обеспечение и регуляция общего энергетического, активационного фона, на котором развиваются все психические, в том числе и речевые функции, стабилизация межполушарного взаимодействия, обеспечение приемов и тонкого анализа модально-специфической информации (речевой, тактильной, двигательной (кинестетической, динамической), зрительной, слуховой, обеспечение регуляции, программирования и контроля психической, в том числе, речевой деятельности (Ахутина Т.В., Цветкова Л.С., Семенович А.В., Цыганок А.А., Пылаева Н.М.) [1]. Поэтому наша дальнейшая работа будет заключаться в том, чтобы отобрать нейропсихологические методики, разработать систему занятий для успешной коррекции и развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Библиографический список

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / под ред. К.С. Лебединской. М., 1982. 125 с.
2. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. М: Изд-во МГУ, 2003. 384 с.
3. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. М, 2018. 215с.
4. Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития. Минск, 1989. С. 4-18
5. Цветкова Л.С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. М: МПСИ, 2017. 311 с.

Тушева Е.С., канд. пед. наук, доцент,

tusheva-fps@mail.ru

Акимова Е.С., бакалавр

кафедры олигофренопедагогики и клинических основ дефектологии
Московский педагогический государственный университет» г. Москва

yelizaveta-akimova@bk.ru

ВОВЛЕЧЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В ДОСУГОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. Статья посвящена вовлечению родителей в досуговую деятельность детей с интеллектуальными нарушениями. Акцентируется внимание на программах дополнительного образования, реализация которых направлена на социокультурную

интеграцию детей и специальное сопровождение семьи особого ребенка. Представлены методические рекомендации, способствующие формированию конструктивных взаимоотношений в семье в процессе организации совместной досуговой деятельности родителей с ребенком.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение семьи, досуговая деятельность, дети с интеллектуальными нарушениями, программы дополнительного образования.

Вопрос вовлечения родителей в досуговую деятельность детей с интеллектуальными нарушениями представляется чрезвычайно актуальным и рассматривается нами в контексте психолого-педагогического сопровождения семьи и формирования конструктивных семейных взаимоотношений.

В силу сложности детско-родительских отношений, складывающихся в семьях, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями, необходимо учитывать одновременно большое количество факторов:

- статус семьи (типология), семейная структура, жилищно-бытовые условия, стереотипы семейного поведения, способы взаимодействия членов семьи;
- социальную микросреду семьи (принятие ребенка, реалистическое представление о его психофизическом состоянии, особенностях поведения и эмоционально-волевой сферы, понимания перспектив взросления, социальная активность родителей);
- особенности семейного воспитания (включенность родителей в коррекционно-образовательный процесс, характер взаимодействия и общения с ребенком, семейный досуг) [3, 4].

Сегодня активная родительская позиция к особому ребенку начинает формироваться с момента его рождения и сопровождается квалифицированными специалистами медико-социально-психолого-педагогического сопровождения, в основу которого положены поведенческий и психоаналитический подходы к консультированию [2].

В образовательных организациях комплексный характер сопровождения семьи сохраняется, расширяется и наполняется новым содержанием. Специалистами разрабатываются отдельные программы по работе с родителями, в которых планируются проведение групповых и индивидуальных мероприятий.

В рамках проведения групповых мероприятий организуются родительские собрания; родители подключаются к формированию адаптированной образовательной среды; представлено их членство в родительском комитете и представительство в школьном консилиуме; организуются совместные выходы на экскурсии в музеи и посещение памятных мест, отдых на природе; проводятся тематические беседы; осуществляется празднование знаменательных дат; родители привлекаются к участию в организации выставок детского творчества; в малых группах проводится психотерапия.

Индивидуальная работа с родителями проходит в форматах анкетирования, консультирования, аутотренингов, индивидуальных собеседований. Вся эта работа направлена на выявление индивидуальных предпочтений, способностей и возможностей ребенка, обсуждение и подтверждение индивидуального образовательного маршрута, отслеживание динамики его развития и своевременной корректировки запланированных действий.

Практикуется новые форматы организации работы с родителями, в частности проведение консультаций и сопровождение семьи особого ребенка в дистанционном режиме.

В условиях школьного обучения очень важно акцентировать внимание родителей на значимости социокультурной интеграции ребенка, ключевыми позициями которой являются субъектное благополучие ребенка, владение навыками коммуникации и принятыми нормами взаимодействия, активное участие в досуговых мероприятиях, проявление заинтересованности и самостоятельности [1].

Дополнительное образование предоставляет и создает условия для индивидуализации социокультурной интеграции ребенка с интеллектуальными нарушениями, оказывает влияние на формирование социального опыта взаимодействия с окружающими, с близкими и значимыми взрослыми. Непременным условием практической реализации программ дополнительного образования является соподчиненность коррекционно-развивающим задачам воспитания, обучения и социализации детей в части создания предметно-развивающей среды и приближенной к социальной жизни атмосфере для самовыражения ребенка.

Используя ресурс дополнительного образования и исходя из понимания неоспоримости родительского приоритета в организации жизнедеятельности особого ребенка, мы придаем особую значимость вовлечению родителей в досуговую деятельность детей с интеллектуальными нарушениями и считаем, что этот процесс должен быть поступательным, методически адаптированным и гарантирующим успех в социализации ребенка со стороны специалистов сопровождения, принимающим и действенным со стороны родителей.

Обозначим процедуру вовлечения родителей в досуговую деятельность детей в образовательной организации. Организуемое сопровождение предполагает:

- ознакомление родителей с программами дополнительного образования. Важно предоставить полную картину предлагаемых программ по направлениям деятельности, формах их реализации, графике проведения досуговых мероприятий, позиционируя при этом достижения предшествующих участников;

- коллегиальное (с привлечением специалистов сопровождения) обсуждение выбора досугового мероприятия и доступности (отсутствие противопоказаний) участия в нем ребенка;

- согласование индивидуальных пожеланий родителей;

- ознакомление с рекомендациями по созданию и ведению портфолио, наглядно отражающего продуктивность выполненных работ и активность участия ребенка в досуговых мероприятиях;

- ознакомление с приемами, поддерживающими социальную активность и мотивирующими интересы ребенка;

- своевременная корректировка участия ребенка в досуговом мероприятии.

Традиционные программы дополнительного образования представлена расширенным диапазоном досуговой деятельности, так:

- в процессе реализации программ художественно-эстетической направленности формируется продуктивная эмоционально насыщенная образовательная среда, в которой осуществляется обучение детей игре на музыкальных инструментах, танцам, вокалу, изобразительному самовыражению и театральному искусству;

- в программах спортивной направленности доминируют игровые виды досуговой деятельности с участием в спортивных соревнованиях школьного, районного, городского, федерального масштаба – настольный теннис, шашки, городки, футбол, лыжи, коньки.

Апробируются новые программы дополнительного образования. В практической реализации представлены:

- программы гостевой направленности. Семье предлагается опыт по выходу из узкого круга жизненных проблем и корректировки жизненной ситуации за счет расширения круга общения, развития потенциала семьи;

- программы кулинарной направленности. Интересны для многих родителей тем, что у детей формируется комплекс социально-бытовых и культурных навыков по приготовлению еды и сервировке;

- программы, стимулирующие ребенка к коллекционированию.

Примеры наиболее активного сотрудничества семьи и команды специалистов наблюдаются во время проведения праздников и по торжественным случаям, в организации экскурсий, выходов в театр, выезде на природу.

Вовлечение родителей в досуговую деятельность детей направлено на повышение родительской компетенции. Значимыми в этом отношении являются методически адаптированные рекомендации, которые с одной стороны помогают родителям выстраивать продуктивное взаимодействие с ребенком, с другой – стимулируют их к проведению совместной досуговой деятельности.

На личном примере [5], можем констатировать, что результативность детских работ, выполненных в нетрадиционных техниках рисования, значительно повысилась, когда родителей удалось привлечь к продуктивному участию в кружковой работе. Родителям было рекомендовано придерживаться следующим правилам сотрудничества с ребенком:

- выделить время для чтения небольших художественных произведений (список прилагался) и рассматривание соответствующих репродукций или фотографий (прилагалась подборка);

- систематически наблюдать за объектами растительного и животного мира в свободное и удобное для этого время с целью обогащения чувственного опыта ребенка;

- побудить ребенка к свободному действию с заготовленными материалами (бумага, картон, нитки, краски, карандаши, фломастеры), закрепляя опыт ребенка, полученный в процессе предшествующего рисования;

- проявлять интерес к изобразительной деятельности ребенка, поддерживая интерес к рисованию;

- обговаривать планируемые и выполняемые действия ребенком, интересоваться, что он будет делать дальше;

- оказывать помощь ребенку в случае необходимости и целесообразности;

- эмоционально и положительно реагировать на изобразительную деятельность ребенка и ее результат;

- продукту детской деятельности придать значимость и найти адресное применение (подарим бабушке, украсим помещение, положим в папку – портфолио, представим на выставку);

- постоянно обращаться к работе, вспоминать что и как было сделано;

- из нескольких работ организовать выставку.

Положительный опыт, накопленный родителями при взаимодействии со своими детьми в изобразительной деятельности, свидетельствует о целесообразности разработки

методически адаптированных рекомендаций по реализации других программ дополнительного образования.

В заключение отметим, что вопрос вовлечения родителей в досуговую деятельность детей с интеллектуальными нарушениями занимает важное место в процессе сопровождения семьи особого ребенка. Первые шаги, сделанные в данном направлении, подтверждают необходимость расширенного научно-практического поиска относительно улучшения климата семьи, повышения родительской компетенции и регулируемого выстраивания конструктивных семейных взаимоотношений. Открываются перспективы обучения возможностям проведения свободного времени детей с интеллектуальными нарушениями.

Библиографический список

1. Гудина Т.В. Досуговое творчество детей-инвалидов // Вестник КГУ. 2010. №1. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dosugovoe-tvorchestvo-detey-invalidov> (дата обращения: 27.10.2022).
2. Стребелева Е.А., Мишина Г.А. Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребёнка раннего возраста с отклонениями в развитии: пособие для педагога-дефектолога и родителей. М.: ПАРАДИГМА, 2014. 72 с. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/21253.html> (дата обращения: 29.10.2022).
3. Разина Н.Р. Опыт исследования структуры и динамики родительских отношений // Вопросы психологии. 2020. №5. С. 23-29.
4. Ткачёва В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. М.: Национальный книжный центр, 2020. 160 с.
5. Тушева Е.С., Кирьянова В.С. Развитие творческих способностей у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья средствами нетрадиционных техник рисования // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – №9 (123). – URL: <https://research-journal.org/archive/9-123-2022-september/10.23670/IRJ.2022.123.56> (дата обращения: 29.10.2022). - DOI: 10.23670/IRJ.2022.123.56

Черных А.А., студент

Научный руководитель: к. пед. н., доцент кафедры коррекционной педагогики

Беляева О.Л. Красноярский государственный педагогический университет

им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, oliyass@mail.ru

ВЫЯВЛЕНИЕ ИНТЕРЕСА У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА К ОСВОЕНИЮ РУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА И ДАКТИЛОЛОГИИ ДЛЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ВОЛОНТЁРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье представлены результаты опроса, позволяющего выявить интерес студентов педагогического университета к изучению русского жестового языка по дополнительной программе «Использование средств жестового языка в волонтерской деятельности с людьми с нарушенным слухом», желания ими осваивать практические

навыки невербальной коммуникации с людьми с нарушенным слухом; готовность использовать навыки в волонтерской и дальнейшей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: русский жестовый язык, дактилология, обучение, готовность, интерес студентов.

В соответствии с Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации» в России реализуется концепция инклюзивного профессионального образования. Одной из важных проблем инклюзивного образования является обеспечение доступности образования для лиц с инвалидностью, в частности, для глухих и слабослышащих [3].

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева подготавливает специалистов в области дефектологии по направлению Специальное (дефектологическое образование) уровня бакалавриата по профилю 44.03.03 «Логопедия и тифлопедагогика» и «Логопедия и олигофренопедагогика». В учебном плане программы «Логопедия и тифлопедагогика» есть дисциплина по выбору, которая даёт основательное представление об особенностях жизни и обучения глухих детей, а в учебном плане программы «Логопедия и олигофренопедагогика» этой дисциплины нет. Тем не менее, среди дошкольников и школьников с нарушениями интеллекта, к работе с которыми готовятся студенты данного профиля, встречаются дети с нарушенным слухом, где специальным вспомогательным средством в их обучении может стать дактилология или жестовая речь. Также у детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития (ТМНР), включающими умеренную, тяжёлую и глубокую степень умственной отсталости, необходимо формировать невербальные средства коммуникации [1].

Таким образом, навыки и знания русского жестового языка, дактилологии могут быть востребованы в дальнейшей профессиональной деятельности учителя-дефектолога любого профиля.

Но есть ли у обучающихся вуза желание знакомиться с дисциплинами, несмотря на то, что они отсутствуют в учебном плане? Готовы ли они изучать их самостоятельно? Нами было проведено исследование, позволяющее выявить уровень интереса студентов педагогического университета к изучению русского жестового языка и дактилологии с целью их использования в волонтерской деятельности и дальнейшей профессиональной деятельности.

Студентам 1–2 курсов Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева по направлению Специальное (дефектологическое) образование направленность (профиль) Логопедия и олигофренопедагогика, предлагалось ответить на вопросы анкеты, которую мы приводим ниже. Анкета состоит из трёх вопросов с вариантами ответов. Перед анкетированием со студентами проводилась беседа о том, что такое РЖЯ и дактилология, и как навыки их использования пригодятся в будущей профессии [1].

Далее приводим текст анкеты.

Уважаемый студент, выбери, пожалуйста, те варианты ответа, которые будут тебе ближе всего.

1. Среди обучающихся с нарушениями интеллекта встречаются дети с нарушенным слухом. Специальным вспомогательным средством в их обучении может стать дактилология, применяемая в работе с детьми с нарушениями слуха. Однако, в учебном плане программы, по которой ты учишься, отсутствует такая дисциплина. Хотел ли бы ты изучать дактилологию в качестве факультатива / в рамках дополнительной образовательной программы?

- 1) Да, хотел бы в начале своего обучения
- 2) Да, хочу в конце своего обучения
- 3) Нет
- 4) Свой вариант ответа: _____

2. Среди детей с нарушениями интеллекта встречаются также дети с тяжёлыми множественными нарушениями развития (ТМНР), а также дети, имеющие умеренную, тяжёлую и глубокую степень умственной отсталости. В их развитии используются невербальные средства коммуникации, в том числе указательные и описательные жесты, жесты согласия и не согласия, выбора, имитационные (имитируют простые предметные действия). Хотел ли бы ты в качестве факультатива / в рамках дополнительной образовательной программы изучить определённый набор таких жестов, с целью их использования в дальнейшей своей профессиональной деятельности?

- 1) Да, хотел бы в начале своего обучения
- 2) Да, хочу в конце своего обучения
- 3) Нет
- 4) Свой вариант ответа: _____

3. Если ты ответил на предыдущие два вопроса утвердительно, какой формат обучения дактилологии и жестам для тебя является наиболее предпочтительным?

- 1) Только очное обучение;
- 2) Обучение по видеурокам, тренировка упражнений;
- 3) Смешанный формат: очное обучение (встречи с преподавателем) и самостоятельное обучение с использованием видеуроков, тренировка упражнений
- 4) Свой вариант ответа: _____

СПАСИБО, ЧТО ПРИНЯЛИ УЧАСТИЕ В ОПРОСЕ!

В исследовании приняли участие 50 обучающихся вуза. Из них: 25 студентов первого курса и 25 студентов второго курса.

Их ответы показали следующее:

1. На первый вопрос обучающиеся ответили:

- «Да, хочу в конце своего обучения» - 65%;
- «Да, хотел бы в начале своего обучения» 20%;
- 15% – «Затрудняюсь ответить».

2. На второе предположение: «Хотел ли бы ты в качестве факультатива / в рамках дополнительной образовательной программы изучить определённый набор таких жестов, с целью их использования в дальнейшей своей профессиональной деятельности?» – выбраны ответы в следующем процентном соотношении:

- «Да, хочу в конце своего обучения» – 55% студентов;
- «Да, хотел бы в начале своего обучения» – 40% опрошенных;
- «Затрудняюсь ответить» – 5%.

3. На третий вопрос: «Какой формат обучения дактилологии и жестам для тебя является наиболее предпочтительным?» – получены такие ответы:

- «Смешанный формат: очное обучение (встречи с преподавателем) + самостоятельное изучение, тренировка упражнений» – 80% студентов;
- по 10% студентов ответили «Только очное обучение» и «Обучение по видеурокам, тренировка упражнений».

Полученные ответы обучающихся педагогического вуза в целом свидетельствуют о наличии интереса и желания у студентов обучаться дактилологии и РЖЯ, несмотря на их отсутствие, как дисциплин, в рамках их программ, с целью использования навыков в дальнейшей профессиональной деятельности [2].

Для тех студентов, у которых выявлен интерес к изучению невербальных и вербальных средств коммуникации, открыт доступ к электронному учебному курсу «Вербальные и невербальные средства коммуникации лиц с нарушенным слухом» (автор – разработчик доцент Беляева О.Л.) в электронной информационной образовательной среде университета. Курс содержит два раздела: теоретический и практический. Теоретический раздел состоит из видеолекций и заданий к нему. Практический раздел включает в себя видеословарь жестов по разным темам («Семья», «Числительные» и т.д.). После ознакомительного курса студенты могут претендовать на очные тренировочные занятия с преподавателем. Находится в разработке дополнительная образовательная программа «Использование средств жестового языка в волонтерской деятельности с людьми с нарушенным слухом».

Перспектива для студентов, овладевших средствами РЖЯ:

– практика в социальной сфере в качестве переводчика жестового языка (удовлетворение потребности края в специалистах – переводчиках русского жестового языка) [3];

– использование навыков общения с помощью невербальных и вербальных средств в профессиональной деятельности учителя – дефектолога;

– сопровождение обучающихся с нарушенным слухом КГПУ м. В.П. Астафьева студентами – волонтерами, имеющими первичные навыки перевода на русский жестовый язык и дактилирования на различных мероприятиях. Обучение волонтеров проводится в рамках деятельности ресурсного центра сопровождения людей с комплексными нарушениями кафедры коррекционной педагогики педагогического университета.

Библиографический список

1. Беляев Р.Э. Исследование востребованности изучения русского жестового языка у старшеклассников средней школы в рамках предпрофильной подготовки / Русский жестовый язык: законодательство, исследования, образование: I Межрег. науч.-практ. конф. Красноярск, 27 октября 2017 г. / отв. ред. О.Л. Беляева, А.И. Картавцева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. С. 58–63.

2. Беляева О.Л., Бочарова Ю.Ю. Готовность выпускников педагогического университета к изучению русского жестового языка и работе в сфере сопровождения глухих людей / Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья: матер. VII науч.-практ. конф. студентов, аспирантов, молодых ученых. Красноярск, 31 мая 2022 г. / отв. ред. О.Л. Беляева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2022. С. 95-97.

3. Варинова О.А. Организация перевода на русский жестовый язык в профессиональном образовании / Русский жестовый язык: законодательство, исследования, образование: I Межрег. научн.-практ. конф.. Красноярск, 27 октября 2017 г. / отв. ред. О.Л. Беляева, А.И. Картавцева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. С. 15–22.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ИМАГОТЕРАПИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с коррекцией и развитием коммуникативных умений детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития с помощью метода имаготерапии в дополнительном инклюзивном образовании.

Ключевые слова: имаготерапия, дети младшего школьного возраста, общение, коммуникация, взаимодействие, инклюзивное дополнительное образование, задержка психического развития.

Общение и коммуникация играют центральную роль в становлении и социализации личности ребенка. Проблема общения является одной из наиболее значимых проблем специального образования, поскольку само общение выступает в качестве основного условия развития ребенка, формирование его личности. Важным приоритетом начального образования на сегодняшний день становится развитие личности через формирование универсальных учебных действий: познавательных, регулятивных, личностных и коммуникативных. В рамках обучения большую роль приобретает овладение коммуникативными умениями, которые обеспечивают умение слушать и слышать собеседника, вступать в диалог, принимать участие в коллективном обсуждении проблем; взаимодействовать и сотрудничать со сверстниками и взрослыми и др.

Специфические особенности социализации детей, имеющих физические и психические нарушения, на концептуальном уровне представлены в трудах Л.С. Выготского. По мнению ученого, важнейшим условием развития ребенка является общение, а физический или психический дефект у ребенка создает почву для возникновения препятствий в развитии его общения с окружающими, в установлении широких социальных связей, что является неблагоприятным фактором, прежде всего, личностного развития.

В настоящее время изучением коммуникативных умений детей занимаются многие ученые, однако отмечается недостаточность изученности вопроса формирования коммуникативных умений у детей с ограниченными возможностями здоровья. Одной из таких категорий являются дети с задержкой психического развития (далее – ЗПР). Дети младшего школьного возраста с ЗПР имеют специфику интеллектуального, эмоционального, речевого, коммуникативного и других сторон развития. Так они имеют незрелость мышления, испытывают сложности в общении со сверстниками и взрослыми. В исследованиях В.В. Коноваленко, Л.М. Шипициной, К.С. Лебединской, З. Тржесоглава, А.С. Сагидова и других ученых были выявлены общие нарушения в формировании коммуникативных умений детей с ЗПР такие как: ослабление «социальных возможностей

личности», низкая потребность в общении, дезадаптивные формы взаимодействия (отчуждение, избегание, конфликт).

А.С. Сагитова, О.С. Стёпина, Р.Д. Тригер, У.В. Ульенкова, С.Н. Чаплинская выделяют ряд общих особенностей развития коммуникативных умений младших школьников с задержкой психического развития. Они отмечают, что процесс формирования коммуникативных умений осложняется тем, что дети с задержкой в психическом развитии: не в состоянии самостоятельно и устойчиво принимать и передавать информацию собеседнику; не готовы взаимодействовать на основе совместного планирования, ориентироваться на партнера и самостоятельно решать конфликтные ситуации в режиме сотрудничества; проявляют искаженное понимание эмпатии, слабо выражена способность к пониманию эмоционального состояния другого человека, затрудняются в выделении личностных характеристик партнера по общению. Степина О.С. констатирует наличие большого количества детей младшего школьного возраста с ЗПР, имеющих низкий уровень сформированности коммуникативных умений [4].

Современная специальная психология и педагогика находится в поиске эффективных средств коррекции и все больше ориентируется на использование искусства в процессе обучения и воспитания детей с ОВЗ. Л.С. Выготский придавал средствам искусства особое значение, отмечая необходимость участия детей в художественно-творческой деятельности.

Современные исследования объективно это подтверждают и показывают, что творчество развивает личность, расширяет кругозор ребенка, реализует его познавательные интересы. Творческий процесс является важным фактором развития, оказывает большое психотерапевтическое воздействие на эмоциональную и коммуникативную сферы ребенка.

В настоящее время в практике специального образования широко используется такой термин, как «арт-терапия». Арт-терапия имеет множество направлений: музыкотерапия, танцевальная терапия, изотерапия, имаготерапия и др. [1]. Имаготерапия является одним из интереснейших и мало разработанных направлений арт-терапии, применяемых в практике решения задач развития и коррекции коммуникативной сферы. Общим местом имаготерапии являлся положительный художественный образ или роль [2, 3]. Имаготерапия является одним из интереснейших и мало разработанных направлений арт-терапии, применяемых в практике решения задач развития и коррекции эмоциональной и коммуникативной сферы у детей с ЗПР младшего школьного. Этот метод является импровизированной, не предназначенной для сценического показа, ориентированной на внутренний рабочий процесс формой обучения и коррекции. Имаготерапия опирается на теоретические представления об образе, а также единства личности и образа, их взаимовлияния. Возможности имаготерапии заключается в коррекции проблем и трудностей развития ребенка средствами театрального творчества (импровизация, искусство мимов, художественная декламация, театр кукол, перфоманс, художественное слово), а также реконструировании жизненных ситуаций с помощью художественно-творческой деятельности, и создание новых позитивных моделей действительности.

Имаготерапия согласно теории личности человека, для нас представляет интерес в нескольких аспектах: маска - как средство представления внутренней жизни ребенка; метод, направленный на тренировку у этих детей эмоциональной памяти, мышечного расслабления, концентрации внимания, активация органов чувств, памяти, воли, воображения и эмоций, речи;

возможность формирования у этих детей речи (монологической, диалогической, внутренней); поиск своего собственного Я, как высшего уровня психики; развитие у детей самовыражения.

Значение имаготерапевтического процесса для детей с ЗПР младшего школьного возраста мы видим в появлении возможности в ходе арт-теоретического занятия «примерить» на себя множество новых положительных Я-образов, в которых происходит коммуникативное общение ребенка, расширяются его коммуникативные умения, личность эмоционально стабилизируется, корректируется собственный жизненный опыт с целью изменения поведения и мировосприятия. Кроме того, у ребенка появляется способность перестраивать своё восприятие, строить новые мыслительные конструкции в процессе проигрывания и обсуждения образа, происходит развитие воображения, ориентированного на представление ребенком Другого Я, что улучшает процесс коммуникации.

Обобщая возможности и значение имаготерапии, применяемой в коррекционно-развивающей работе с детьми с ЗПР младшего школьного возраста, мы предлагаем выделить содержательные линии, на основе которых формируются и получают дальнейшее развитие коммуникативные умения:

1. Познавательная сфера в части развития психических процессов: ощущение, осмысление своего опыта, в том числе эмоционального опыта, способность замечать и отмечать изменения состояния внешней среды и реагировать на это изменение; представление о себе (Свое Я – физическое, психическое и личностное); восприятие себя и понимание своих действий в предлагаемых обстоятельствах; воображение как способность к спонтанному созданию образов на основе идей и предложений; мышечная и образная память; образное и творческое мышление; развитие речи (диалогическая и монологическая речь, внутренняя речь как творческий процесс).

2. Эмоционально-волевая сфера в части развития эмоциональной саморегуляции: распознавание и точное название эмоций, обогащение словаря эмоций, удовлетворение от участия в творческом процессе, управление эмоциональным состоянием

3. Сфера взаимодействия и сотрудничества: прием, переработка и обмен информацией, выработка стратегии совместной деятельности.

4. Мотивационная сфера в части побуждения к удовлетворению социальных и творческих потребностей: уважение к партнёру, состояние успеха, приводящего к развитию чувства востребованности, значимости и собственного достоинства.

5. Личностная сфера в части формирования этических и эстетических инстанций (представления о добре и зле, красивом и безобразном) и поведения (преодоление замкнутости, снижение тревожности, снятие агрессивных импульсов, появление и развитие дружелюбия и эмпатии).

В ходе изучения теоретико-прикладной литературы мы обнаружили, что исследованию и использованию возможностей имаготерапевтического метода в процессе формирования коммуникативных умений у детей с ЗПР используется фрагментарно, отсутствуют научно обоснованные рекомендации и разработки в данной области, а готовых к применению в практике научно-обоснованных коррекционно-развивающих программ и методик, применяемых в работе с детьми младшего школьного возраста в условиях дополнительного образования не представлено.

В связи с этим, имеет место *противоречие* между высокой значимостью развития коммуникативных умений ребенка с ЗПР и недостаточностью разработок программно-

методического характера в области применения метода имаготерапии в коррекционно-развивающей работе с детьми младшего школьного возраста с ЗПР. Выявленное противоречие позволило обозначить *проблему исследования*, заключающуюся в поиске путей совершенствования процесса развития коммуникативных умений детей младшего школьного возраста с ЗПР посредством метода имаготерапии. *Цель исследования*: теоретическое обоснование и разработка проекта по использованию метода имаготерапии в развитии коммуникативных умений детей младшего школьного возраста с задержкой психологического развития в условиях инклюзивного дополнительного образования. В соответствии с поставленной целью исследования и сформулированной проблемой мы определили следующие *задачи исследования*: дать клинико-психолого-педагогическую характеристику детям с ЗПР; раскрыть особенности развития коммуникативных умений детей с задержкой психического развития; теоретически обосновать возможности использования имаготерапии в процессе формирования коммуникативных умений детей младшего школьного возраста с ЗПР в условиях дополнительного образования; осуществить отбор диагностического инструментария, направленного на изучение особенностей и уровня коммуникативных умений детей младшего школьного возраста с ЗПР и провести диагностику; проанализировать результаты; разработать проект по использованию метода имаготерапии в формирование коммуникативных умений детей младшего школьного возраста с ЗПР в условиях дополнительного образования.

В прикладной части исследования, ориентированной на выявление уровня сформированности коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с ЗПР, мы опирались на работы С.В. Проняевой, Е.Г. Савиной, Л.Р. Мунировой, Н.С. Глуханюк, которые в структуре умений выделяют три компонента: информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные, аффективно-коммуникативные умения. На этой основе нами был осуществлен поиск и отбор диагностических методик: методика «Строитель» (Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова), методика "Рукавички" (Г.А. Цукерман), методика диагностики форм общения (М. И. Лисиной), методика изучения значимости общения детей в школьной ситуации и методика «Сказка» (разработки Л.Ф. Фаттиховой).

Исследование проводилось на базе детской инклюзивной студии сценического искусства «Олива», г. Пермь. Для исследования было выбрано 6 детей в возрасте от 7 до 11 лет. Всем детям на комиссии ПМПК был поставлен диагноз ЗПР. Анализ эмпирических данных, полученных в ходе констатирующей части исследования, позволил нам обнаружить, что дети 7-10 лет с ЗПР, участвующие в диагностике, имеют низкий и средний уровни сформированности коммуникативных умений. Для них характерны следующие проявления: дети зачастую испытывают затруднения в приёме и передачи информации собеседнику и партнёру, а именно испытывают сложности в удержании внимания в процессе принятия информации; затрудняются в адекватном планировании предстоящего сообщения и его речевом воплощении; не всегда готовы взаимодействовать на основе совместного планирования; не умеют найти способы выхода из конфликтных ситуаций; недостаточно удовлетворены межличностным общением и собой. У детей наблюдается искаженное понимание отношения со стороны другого («Я плохой»), отсутствие способности к пониманию эмоционального состояния другого человека, затруднение в выделении личностных характеристик партнера по общению, не имеют представления о сути, значении, средствах и способах межличностного общения.

На основе выявленных коммуникативных трудностей у детей младшего школьного возраста с ЗПР и с опорой на возможности имаготерапии нами был разработан проект психолого-педагогической работы «Играю, творю, общаюсь». Работа с детьми в проекте включает в себя разнообразные методы и формы работы (беседы, упражнения актерского мастерства, сценической речи, хореографии этюды-драматизации, занятия и т.д.), реализуемые и включенные в разные виды деятельности. Для решения задач проекта организуется чтение художественного произведения, просмотр фрагментов мультфильма, где наиболее ярко проявляются характеры героев, их монологи и диалоги. В завершение работы в данном направлении дети демонстрируют полученные коммуникативные умения героя, его эмоции.

Разработанный нами проект требует апробации с целью определения его эффективности в практике инклюзивного дополнительного образования и на этой основе разработки методических рекомендаций для специалистов, ориентированных на использование имаготерапии в процессе формирования коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Библиографический список

1. Медведева Е.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании. М., Юрайт, 2020. – 275 с.
2. Обухов Я.Л. Символдрама: кататимно-имагинативная психотерапия детей и подростков. М.: Эйдос, 1997. – 112 с.
3. Садалская Е.В. Перспективы развития кататимно-имагинативной психотерапии: от сновидений наяву к психодинамической образной психотерапии // Кататимно-имагинативная психотерапия как психодинамическая образная психотерапия: Сб. ст. / Под ред. Е.В. Садалской. Вып. 1. М., 2008. С. 10-25.
4. Степина О.С. Коммуникативные умения младших школьников с ЗПР // Специальное образование: Научно-методический журнал. УрГПУ; Ин-т спец. образования. – Екатеринбург. 2007. № 8. С. 52-59.

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АССИСТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация. Данная работа посвящена использованию ассистивных технологий для развития социальных навыков у детей с ОВЗ. В ходе исследования были разработаны и апробированы мультимедийные пособия для детей старшего дошкольного и старшего школьного возрастов. Они представляют собой интерактивную презентацию, включающую задания, направленные на выявление способности обучающихся решения конфликтных ситуаций. 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.

Цифровизация – это процесс, который непрерывно происходит в российском специальном образовании. Неотъемлемой частью этого процесса является развитие различных ассистивных технологий, которые выступают технологическими инструментами в учебно-воспитательной и коррекционной работе. В данной статье освещается использование ассистивных технологий, в частности мультимедийных игр, для развития речи и социальных навыков у детей с нарушениями слуха.

Вопросами использования данного рода технологий в сурдопедагогике занимались такие исследователи, как Набокова Л.А. [3], Дж. Мик-Вейн и С. Рамирес [5].

Ассистивные технологии – это собирательный термин, охватывающий разнообразные ассистивные средства и услуги, которые предназначены для того, чтобы поддерживать на прежнем уровне или повысить функциональные возможности и автономность людей, тем самым способствуя их благополучию и социальной интеграции [2]. В информационном бюллетене Всемирной организации здравоохранения, под ассистивными средствами подразумеваются низкотехнологичные приспособления, например, трости, ортопедическая обувь и др [2]. Однако, согласно классификации Дж. Мик-Вейн и С. Рамиреса, ассистивные средства разделяются на низкотехнологичные (упомянутые выше), устройства среднего уровня технологичности (простые механические устройства) и высокотехнологичные [5; с. 98]. В данном докладе речь пойдет прежде всего о высокотехнологичных средствах – специальных компьютерных разработках для коррекционной работы с детьми с нарушениями слуха.

Социальные навыки являются неотъемлемой частью понятия «социальный интеллект». Согласно определению Э. Торндайка, социальный интеллект – это вид интеллекта, который отвечает за умение понимать людьми и оперировать ими [1; с. 21]. Он представляет собой совокупность навыков взаимодействия в обществе, т.е. социальных навыков. К ним относят: умение помогать, просить о помощи, запрашивать информацию, благодарить, извиняться, начинать разговор на любую тему, отвечать на вопросы, соблюдать правила, ожидать свою очередь, сотрудничать, принимать критику, решать конфликт, требовать обратную связь по проделанной работе, представлять себя и др [4; с. 663]. Процесс усвоения социальных навыков – социализация – играет очень важную роль в развитии ребенка и коррекционно-образовательный процесс должен создавать условия для его протекания.

В данном докладе рассматривается опыт использования мультимедийных игр для развития социальных навыков детей старшего дошкольного и старшего школьного возрастов. Несмотря на то, что в зависимости от предполагаемого возраста ребенка-пользователя игры, материалы имеют разную смысловую и лексическую структуру, они посвящены одной теме – решение конфликтов.

Пособие представляет собой презентацию, созданную и используемую программе Microsoft Powerpoint, которая включает в себя видеозаписи, звуковые и визуальные эффекты. Такой формат работы показался нам наиболее удобным, т.к. большинство технических устройств поддерживает данный формат файлов, интерфейс приложения удобен для использования как педагогами, так и обучающимися.

Нами было разработано мультимедийное пособие для развития социальных навыков у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста (апробировано пособие было на ребенке дошкольного возраста). Игра включает в себя 6 заданий закрытого типа, в ходе которых ребенок анализирует проблемный фрагмент мультфильма, а также 5 вспомогательных заданий

(как открытого, так и закрытого типа), направленных на анализ лексики, используемой в основных заданиях и вызывающей трудности, и на более глубокое погружение в игровой процесс. В последней категории заданий ребенок узнает интересные факты, связанные с мультфильмом. Все фрагменты мультфильмов были оснащены субтитрами, лексический материал был подобран согласно уровню речевого развития ребенка с нарушениями слуха. Видео фрагменты содержали социальные ситуации, близкие к жизненному опыту ребенка. Обучающимся предстояло найти выход из предложенной ситуации, объяснить действия персонажа, найти значение выражения, использованного в разговоре.

Второе пособие было предназначено для использования с детьми старшего школьного возраста. За основу был взят метод шести шляп Э. де Боно [1 с. 42]. Изначально данный метод был разработан для анализа бизнес-кейсов и кризисных ситуаций, нами же он был адаптирован для анализа конфликтной ситуации. Разработка включает в себя следующие части: 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 отличие от предыдущего пособия, где ученик должен посмотреть в ходе игры несколько коротких отрывков, в этом пособие предполагает только один фрагмент большой длительности (20 минут).

Оба пособия были апробированы на слабослышащих детях соответствующего возраста.

Тестирование проходило в онлайн формате с помощью видеоконференции на платформе Zoom. Занятие с ребенком дошкольного возраста длилось 27 минут, с ребенком старшего школьного возраста – 45 минут. В первом случае все видеофрагменты были снабжены субтитрами, во втором же случае, трудные для восприятия фразы были представлены в письменном виде отдельно от видео. В обоих случаях дети успешно справились со всеми заданиями. В некоторых случаях для выполнения заданий требовалось дополнительное обсуждение с преподавателем, рассмотрим эти случаи. Для учащегося дошкольного возраста наибольшие трудности вызвали фрагменты, где герои использовали фразеологизмы и устойчивые выражения, например, «горе луковое». Ребенку было трудно понять значение выражения даже с учетом речевой ситуации, однако с помощью наводящих вопросов и обсуждения предложенных вариантов (данный вопрос был закрытого типа с одним правильным вариантом ответа) значение выражения было обозначено. Во втором же случае наибольшие затруднения вызвали сравнительные таблицы качеств персонажа. Необходимо было выбрать, какими качествами обладает тот или иной персонаж, объяснить свой выбор и далее сравнить персонажей с опорой на подобранные характеристики. Обучающемуся потребовалось дополнительное время для анализа характеристик персонажа и составления на их основе целостного образа.

Данный опыт показал, что ассистивные технологии актуальны для применения не только в дошкольном, но в подростковом возрасте. Несмотря на то, что игра становится неосновным видом деятельности в старшем возрасте, она все еще является эффективным средством для обучения, способно повысить мотивацию ученика и удержать его внимание. В дошкольном возрасте игровые методы работы позволяют сформировать у ребенка навыки, необходимые для дальнейшего обучения, увеличить словарный запас.

В дальнейшем планируется разработать и апробировать подобные материалы для детей других возрастов. Эффективность подобной работы повышается при

индивидуализации материала, подбора актуальных тем для каждого ребенка. Работа по развитию навыков решения конфликтов должна проводиться в течение всего коррекционно-образовательного процесса, ведь с необходимостью их использования ребенок сталкивается каждый день и от успешности решения повседневных конфликтов зависит его личностное развитие и социализация.

Социальные навыки – одна из ключевых частей процесса развития ребенка с нарушениями слуха, с их помощью человек становится частью общества, поэтому очень важно во время образовательного процесса передавать не только предметные знания, но и другие умения, подготавливающие ребенка к дальнейшей жизни.

Библиографический список

1. Адамова П.А., Винникова В.В., Газарова Т.А., Борохович Л.Ю. Развитие социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста: способы реализации // Образование и воспитание. 2017. № 2 (12). С. 21-24. URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/56/2175/> (дата обращения: 28.11.2021).

2. Ассистивные технологии // Всемирная организация здравоохранения [сайт]. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/assistive-technology> (дата обращения: 28.11.2021)

3. Набокова Л.А. Зарубежные ассистивные технологии и компьютерные устройства нового поколения // Дефектология. М., 2014. №1. С. 73-86.

4. Aksoy, Pinar & Baran, Gülen. (2010). Review of studies aimed at bringing social skills for children in preschool period. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 9. 663-669. 10.1016/j.sbspro.2010.12.214.

5. Myck-Wayne Janice, Ramirez Scott, Assistive technology and social skills [Technologie wspomagające a umiejętności społeczne]. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, nr 5, Poznań 2014. Pp. 95–106. Adam Mickiewicz University Press.

Щетинина Е.А., магистрант

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», преподаватель
ГБПОУ «Воронежский колледж сварки и промышленных технологий», 79066777134@ya.ru,

Побединская Б.Н.,

магистрант ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»

bpodinskaya@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДВИЖНЫХ ИГР В КОМПЛЕКСНОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье рассматривается вопрос использования подвижных игр в комплексном развитии личности детей с расстройствами аутистического спектра в пространстве ресурсного класса, в значительной мере актуальный для обучения и воспитания детей данной категории. Представлены результаты собственного исследования уровня развития личности младших школьников с РАС.

Ключевые слова: подвижные игры, комплексное развитие личности, расстройства аутистического спектра, ресурсный класс, дети младшего школьного возраста.

Актуальность исследования подвижных игр в комплексном развитии личности детей с расстройствами аутистического спектра в условиях ресурсного класса обусловлена недостаточностью разработанности как теоретических, так и практических аспектов проблемы, а также оптимистичностью прогнозов психолого-педагогической коррекции у детей данной категории.

Следует остановиться на термине «подвижная игра». По определению П.Ф. Лесгафта: «Подвижная игра является упражнением, посредством которого ребенок готовится к жизни» [5].

Таким образом, в понятие подвижной игры вкладывается деятельность ребенка, которая обуславливается сводом определенных правил. Она считается инструментом для процессов образования и воспитания не только физических качеств, но и ряда других. Важно помнить о том, что сенситивный период подвижной игры начинается и активно протекает в дошкольном детстве. В младшем школьном детстве игра уже не является ведущим видом деятельности, однако сохраняет свою важность и эффективность, особенно на первых порах поступления ребенка в школу.

Увеличение числа детей с различными отклонениями в развитии, а также тех, кто испытывает выраженные трудности в обучении, диктует необходимость обеспечить в системе образования службы сопровождения обучающихся и воспитанников, как средства гуманизации образовательного процесса.

В теории сопровождения Е.И. Казаковой [4] относительно развития детей утверждается, что в каждом конкретном случае носителем проблемы ребенка выступает как сам ребенок, так и его ближайшее окружение: педагоги, воспитатели, родители.

Психолого-педагогическое сопровождение видится как в преодолении трудностей в обучении в условиях образовательной интеграции, так и в успешном развитии, воспитании, социальной адаптации, социализации, самореализации, укреплении здоровья, защите прав ребенка. Таким инструментом может выступать физическое воспитание, а именно – подвижные игры.

Посредством подвижной игры можно прививать необходимые качества формирующейся личности, научить отстаивать свое мнение и находить правильные аргументы.

Помимо прочего, игра способствует реализации образовательных, воспитательных, оздоровительных задач. Воздействует на развитие физических качеств, улучшает обменные реакции, ускоряет метаболизм. Игру можно адаптировать, чаще всего, под любой возраст и нарушение, сюда же относятся и дети с расстройствами аутистического спектра.

«Расстройство аутистического спектра (РАС) – это нарушение нервного развития, характеризующееся проблемами социального взаимодействия, двигательными и поведенческими стереотипами. Это расстройство встречается все чаще, при этом РАС диагностируется во всех этнических, расовых и социально-экономических группах» – утверждает М.Р. Битянова [6, с. 2].

В МКБ-10 расстройства аутистического спектра не были выделены в отдельную категорию, но они входят в раздел: Общие расстройства психологического развития (F84). На данный момент в обновленной версии классификатора МКБ-11 для РАС введена

отдельная диагностическая единица «Расстройство аутистического спектра», куда включается ряд наименований.

Ф.Р. Волкмар считает, что Ресурсный класс — это образовательная модель, которая позволяет детям с аутизмом и другими нарушениями развития учиться в обычной школе вместе со сверстниками, развивающимися типично [1].

Основная цель модели «ресурсный класс» — создать такие специальные образовательные условия для любого ученика с особенностями развития, чтобы он смог включиться в жизнь образовательного учреждения в своем индивидуальном темпе и обучаться в среде с наименьшими ограничениями.

Ресурсный класс не является отдельным классом. Все ученики, которые получают помощь в рамках этой образовательной модели, зачислены в обычные, регулярные классы. «И вся работа коллектива ресурсного класса нацелена на то, чтобы ученик с аутизмом как можно чаще участвовал в уроках своего общеобразовательного класса» — утверждает Ф.Р. Волкмар [1].

Ресурсным классом называют также и кабинет, где дети с аутизмом отрабатывают разные навыки и умения, чтобы подготовиться к занятиям в регулярном классе. Но кабинет — это не так важно, как сама модель. В некоторых школах совсем нет специальных кабинетов для ресурсных классов, а модель «ресурсный класс» все равно работает, потому что главное — это компетентные специалисты, которые владеют эффективными методиками обучения детей с РАС и другими нарушениями развития, а не столы и стены.

В ресурсном классе обучающиеся также осваивают свои образовательные программы. В программе предмета «Физическая культура» отдельное место отводится подвижным играм. Вследствие того, что понятие игры очень долго формируется у детей с расстройствами аутистического спектра, учащиеся учат такому навыку ежедневно.

Чаще всего, подвижная игра не ограничивается воздействием на одно физическое качество, она работает сразу в нескольких направлениях, а зачастую и охватывает их все.

Таким образом, подвижная игра имеет огромный образовательный потенциал. Подвижная игра способствует психическому, нравственному, познавательному развитию. Однако самый большой вклад подвижной игры заключается в физическом воспитании формирующейся личности дошкольника или младшего школьника.

Таким образом, проблема личностного развития младших школьников с расстройствами аутистического спектра в условиях ресурсного класса остается приоритетным направлением исследования для современных психологов и педагогов. Для улучшения и развития данного параметра необходимо структурировать и совершенствовать мастерство педагогических работников, расширять круг компетенций родителей детей с РАС, повышать познавательную деятельность детей, развивать их речь, а также не забывать о формировании мыслительных операций. Целостная система сопровождения может быть разработана только совместными усилиями науки и практики, организацией единого пространства для апробации научных идей и диалога специалистов в сфере образования, здравоохранения и управления образованием. Использование подвижных игр позволяет разнообразить инструментарий работы с детьми, улучшить физические качества ребенка, повысить уровень самостоятельности.

Библиографический список

1. Volkmar F.R. Encyclopedia of autism spectrum disorders. – Springer, 2013 Resource room from Wikipedia https://en.wikipedia.org/wiki/Resource_room
2. Акимова М.К., Козлова В.Т. Психофизиологические особенности индивидуальности школьников: учебное пособие для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2020. – 192 с. – URL : <https://urait.ru/bcode/454302>
3. Иваненко М.А. Педагогическое сопровождение социально-личностного развития ребенка в период детства: автореф. ... дис. канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2015. 22 с.
4. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике // Психолого-педагогическое медико- социальное сопровождение развития ребенка: Материалы Всерос. науч.- практ. конф. 1–3 апр. 2020 г. – СПб., 1998. – С. 67–82
5. Лесгафт П.Ф. Психология нравственного и физического воспитания. Избранные психологические труды. – М.: Издательство МОДЭК, 1996. – 416 с.
6. Расстройства аутистического спектра у детей: причины РАС, симптомы, виды и диагностика <https://logopedprofiportal.ru/blog/745264>

Юсупкулова Э.В., магистрант

Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры специальной педагогики и психологии

Наумов А.А., Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,

г. Пермь, elzana_salimova@mail.ru

СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР СО СВЕРСТНИКАМИ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Рассмотрена актуальность проблемы, развития социализации детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в инклюзивной образовательной среде. Изучены теоретические аспекты рассматриваемой проблемы. Анализируется информация, полученная в ходе исследования особенностей социального взаимодействия детей с ЗПР.

Ключевые слова: задержка психического развития, особенности социального взаимодействия.

Современный этап развития системы образования детей с задержкой психического развития, характеризующийся интеграцией общего и специального образования, предполагает поиск рациональных путей и эффективных форм совместного обучения таких детей с типично развивающимися сверстниками. Основным направлением на данный момент выступает инклюзивное образование, которое предполагает организацию такой образовательной среды, в которой обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья могут получать образование совместно с другими обучающимися. Инклюзивное образование направлено на развитие личности обучающегося с ограниченными возможностями здоровья, а также способствует облегчению их социальной адаптации.

Младший школьный возраст является временем впитывания, накопления познаний об окружающем мире и отношении к нему человека, периодом расширения социального пространства: ребенок становится членом классной группы, участником кружков, секций и других сообществ. В этом возрасте происходит ряд психофизических и интеллектуальных изменений в развитии ребенка - меняются ведущий вид деятельности, социальная группа и статус в этой группе. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду является одним из стратегических приоритетов образовательной политики Российской Федерации. По мнению Н. Н. Малофеева инклюзивное образование можно рассматривать как процесс совместного воспитания и обучения нормально развивающихся детей и их сверстников с ограниченными возможностями здоровья. В результате они должны достичь в социальном развитии наиболее полного прогресса.

В процессе обучения и воспитания детей с ЗПР важной задачей следует считать процесс социализации личности ребенка, который зависит от окружающего социального пространства, субъектами которого являются семья, школа, сверстники, сам ребенок. Если рассматривать данный вопрос в контексте культурно-исторической теории Л. С. Выготского, то развитие психики детей происходит в процессе взаимодействия, общения как со взрослыми, так и со сверстниками. Ребёнок усваивает общественно-исторический опыт, на этой основе у него формируются специфические для человека виды психической и практической деятельности [2]. Соотношение разнонаправленных влияний, как положительных, так и отрицательных, в обозначенном пространстве во многом определяет возможные варианты формирования личности.

Дети с ЗПР имеют существенные трудности в обучении по общеобразовательным программам и испытывают проблемы в социальной сфере, так как самостоятельное вхождение в сферу социальных отношений, овладение навыками межличностного взаимодействия для детей с ЗПР является довольно сложным. Также по мнению исследователя Л. С. Выготского физический или психический дефект у ребенка создает почву для возникновения трудностей в развитии его общения с окружающими, в установлении социальных связей, что является неблагоприятным фактором личностного развития [1]. Педагогической проблемой в работе с этими детьми является их социализация, так как школьник с ЗПР с трудом выделяет сверстника в качестве объекта межличностного взаимодействия, длительное время усваивает правила поведения, не проявляет инициативы в организации взаимодействия с окружающими детьми и взрослыми.

Принимая во внимание вышеуказанные тенденции, стоит отметить, что имеются и определенные противоречия в том, что с одной стороны социальное взаимодействие между типично развивающимися школьниками в педагогической практике хорошо изучен, а с другой стороны по отношению к детям младшего школьного возраста с ЗПР со сверстниками в условиях инклюзивной образовательной среды недостаточно представлен в литературе. Данное противоречие определяет проблему исследования – необходимость в совершенствовании содержания, форм и методов работы по налаживанию социального взаимодействия детей младшего школьного возраста с ЗПР со сверстниками в инклюзивной образовательной среде.

Цель исследования: теоретическое обоснование программы развития социального взаимодействия детей младшего школьного возраста с ЗПР со сверстниками в инклюзивной образовательной среде.

Исходя из цели, объекта и предмета исследования мы поставили следующие задачи:

1. На основе теоретического анализа отечественной и зарубежной психолого-педагогической, научно-методической литературы раскрыть проблемы социального взаимодействия детей младшего школьного возраста с ЗПР со сверстниками.
2. Изучить особенности социального взаимодействия в условия инклюзивной образовательной среды.
3. Раскрыть особенности развития детей младшего школьного возраста с ЗПР на основе клинико-психолого-педагогической характеристики детей данной категории.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. - М.: Смысл, 2002. - 416 с.
2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – М.: Изд-во Юрайт, 2017. – 199 с.

РАЗДЕЛ 3.

ДОСТИЖЕНИЯ И ОПЫТ ПЕДАГОГОВ-ПРАКТИКОВ В ВОПРОСАХ ОБРАЗОВАНИЯ, СОПРОВОЖДЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК РЕСУРС СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Агеева С.В., учитель-логопед
МБОУ СОШИ г. Кизела
ageeva.sveta83@yandex.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С СЕМЬЕЙ ОСОБОГО РЕБЕНКА

Аннотация. В статье рассматривается идея о взаимодействии учителя-логопеда с родителями неговорящих детей посредством создания родительской группы в мессенджере Viber. Использование мессенджера Viber в коррекционно-педагогической практике в качестве дополнительного инструмента взаимодействия между специалистом и семьей неговорящего ребенка с ОВЗ помогает в большей степени включить родителей в процесс коррекционной помощи, а также своевременно реагировать специалисту на запрос родителей и предлагать пути решения. В статье представлен подробный план работы учителя-логопеда с семьей неговорящих детей в родительской группе «Вместе с родителями».

Ключевые слова: ФГОС ОО УО (ИН), взаимодействие учителя-логопеда с родителями, онлайн группа для родителей, альтернативная и дополнительная коммуникация.

В федеральном законодательстве работа с родителями детей с ОВЗ рассматривается с позиции «конструктивного взаимодействия специалистов образовательной организации и родителей (законных представителей) обучающегося в интересах особого ребенка и его семьи». Это отражено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, Приказах Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 №1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» и №1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». Формы работы с семьей: консультации, семинары, тренинги, занятия, беседы, собрания, домашнее визитирование и другие мероприятия, направленные на психологическую поддержку семьи, воспитывающей ребенка-инвалида.

В силу сложившихся эпидемиологических обстоятельств, в период пандемии, взаимодействие с семьей особого ребёнка стало осуществляться в другом формате. Перестроиться пришлось не только системе школьного образования, но и всем членам семьи обучающегося. Мы также изменили основные формы работы с родителями, и перешли на дистанционное общение. Viber - один из наиболее доступных и эффективных мессенджеров обмена информацией, хорошо подходит для организации быстрого консультирования.

Преимущества онлайн-группы для родителей:

- не нужно тратить время на дорогу;
- могут одновременно участвовать несколько членов одной семьи;
- своевременное информирование родителей, оперативная обратная связь;
- родительский чат (группа) функционирует в режиме нон-стоп (безостановочно, без перерыва), онлайн (без непосредственного контакта).

Недостатки онлайн-группы для родителей:

- нестабильная интернет-связь;
- присутствие детей;
- возможность прерывания контакта.

Функции родительских групп:

- организация регулярного обмена информацией о ребенке, оперативность в обмене информацией, что повышает ее актуальность;
- регулярная наглядная демонстрация достижений обучающегося с ОВЗ в целях формирования у родителей интереса к процессу обучения и воспитания;
- возможность ежедневного мини-отчета (в том числе и фотоотчета) педагога перед родителями о содержании образовательной и коррекционно-развивающей деятельности;
- возможность ежедневного педагогического сопровождения родителей ребенка с ОВЗ;
- информирование и консультирование родителей по вопросам взаимодействия и обучения детей;
- психологическая поддержка семьи, воспитывающей ребенка-инвалида;
- повышение осведомленности родителей об особенностях развития и специфических образовательных потребностях ребенка;
- обеспечение единства требований к обучающемуся в семье и в организации.

Родительская группа «Вместе с родителями».

Цель группы: «оживление» диалога, создание обратной связи, оказание методической и консультативной помощи семье в вопросах альтернативной и дополнительной коммуникации.

Чтобы ребенок смог овладеть альтернативной коммуникацией, необходимо создать для него единую альтернативную языковую среду. Чтобы создание такой среды стало возможным на практике, необходимо соблюдение нескольких условий:

- Поэтапное обучение и включение ребёнка в альтернативную среду;
- Желание и готовность со стороны всех активных участников процесса (и самого ребёнка, и членов его семьи, и специалистов) принять и использовать во взаимодействии с ребёнком выбранную форму коммуникации;
- Наличие компетентного руководителя, направляющего и контролирующего весь процесс становления альтернативной коммуникации для данного ребёнка, чьи рекомендации учитываются всеми участниками этого процесса;
- Чуткое реагирование на изменение коммуникативных возможностей ребёнка, своевременное расширение словаря. Подбор дополнительных (новых) технических средств, облегчающих использование выбранной формы альтернативной коммуникации.

Примерный пошаговый план работы учителя-логопеда с семьей неговорящих детей в родительской группе «Вместе с родителями».

Месяц	Неделя	Виды работ
Октябрь	1	Неделя осведомленности об АДК 1) Что такое АДК? 2) Информация для родителей о бесплатном ресурсе самообразования по альтернативной и дополнительной коммуникации для родителей (Курс «Свобода общения» абсолютно бесплатный. Свобода общения-курс по основам АДК для родителей и ближайших родственников неговорящих детей). 3) Книжки на самые разные "особые" темы (обучающие, научно-популярные, методические пособия и многое другое) 4) Знакомство с языковой программой Макатон 5) Открытый диалог с учителем-логопедом, где можно задать свой актуальный и волнующий вопрос специалисту и получить ответ в группе или индивидуально.
	2	Запросы родителей (какие жесты/символы актуальны для их детей)
Воскресная рубрика по обучению родителей (законных представителей) понятиям Макатон		
Ноябрь	1	Знакомство с жестами и символами «Мама», «Папа».
	2	Знакомство с жестами и символами «Бабушка», «Дедушка».
	3	Знакомство с жестами и символами «Тётя», «Дядя».
	4	Знакомство с жестом и символом "Давать/дай". Примеры коммуникативных ситуаций для использования жеста/символа "Дай" в повседневной жизни.
Декабрь	1	Видеожест, символ "Пить". Примеры коммуникативных ситуаций для использования жеста/символа "Пить".
	2	Видеожест, символ "Ещё" Примеры (создание) коммуникативных ситуаций для использования жеста/символа "Ещё"
	3	Видеожесты, символы "Да", "Нет"
	4	Видеожест, символ "Ёлка"
Январь	2	Видеожест, символ "Есть"
	3	Видеожест, символ "Спать"
	4	Видеожест, символ "Гулять"
Февраль	1	Видеожест, символ "Играть"
	2	Видеофрагменты занятий с использованием средств альтернативной коммуникации
	3	Видеожест, символ "Машина"
	4	Видеожест, символ "Кукла"
Март	1	Видеожест, символ "Мяч"
	2	Видеожест, символ "Кубики"
	3	Адаптированные методические пособия с элементами АДК
Апрель	1	Видеожест, символ "Суп"
	2	Видеожест, символ "Каша"
	3	Видеожест, символ "Макароны"
	4	Видеофрагменты занятий с использованием средств альтернативной коммуникации
Май	1	Видеожест, символ "Чай"
	2	Видеожест, символ "Сок"
	3	Адаптированные методические пособия с элементами АДК
	4	Рекомендации родителям по практическому закреплению ребенком учебного материала в жизненных ситуациях

Важно правильно подобрать материал и поддерживать связь с родителями, постоянно давая понять, что мы рядом с ними и формирование коммуникативных навыков у детей является нашей общей важной задачей.

Подобная поддержка родителей серьёзная и нужная. Проводится огромная работа с родителями: учитель-логопед и учитель класса находятся с родителями на связи в режиме 24/7. Онлайн группа – это великолепная возможность получить помощь специалистов, не выходя из дома.

Библиографический список

1. Макагон. Основной словарь. Символы / под ред. Т.А. Бондарь. М.: РБОО «Центр лечебной педагогики», 2014.

2. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».

Аликина Н.В., учитель-логопед
МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 132
с углубленным изучением предметов естественно-экологического профиля» г. Перми
alikina_nv@school132.perm.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПРИЕМЫ И ТЕХНИКИ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ДИСГРАФИИ И ДИСЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Аннотация. В данной статье описываются трудности овладения грамотой и навыками чтения детьми с задержкой психического развития младшего школьного возраста. А также те предпосылки формирования навыков понимания текста без которых невозможен качественный и количественный скачок в развитии детей. Приведены приемы и описаны техники, помогающие в овладении навыками письменной речи детям, имеющим ЗПР.

Ключевые слова: приемы, младшие школьники, задержка психического развития, нарушения чтения и письма, дисграфия, дислексия.

Дислексия – частичное специфическое расстройство овладения чтением, обусловленное нарушением высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера.

По мнению ученых, занимавшихся изучением понимания механизма чтения – многоступенчатый психофизиологический процесс, где взаимодействуют все анализаторные системы: речевая, зрительная, речеслуховая. В основе этого процесса лежат сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей сигнальной системы.

Из этого следует понимание того, что процесс чтения более сложен, чем устная речь. Возникает он со зрительного восприятия, различения и узнавания буквы, затем происходит механизм соотнесения буквы с соответствующим звуком, что приводит к осуществлению воспроизведения звукового образа слова, его прочитывания, а завершается соотнесением

звуковой формы слова с его значением, таким образом, осуществляется понимание читаемого. Данный процесс (чтение) включает в себя две стороны: техническую (соотнесение зрительного образа написанного слова с его произношением) и смысловую (понимание прочитанного).

Междисциплинарные исследования в области нейрофизиологии и психологии в области механизмов чтения, в частности, касающиеся затруднений в процессе чтения у детей с ЗПР, выявили такие особенности: медленный темп приема и переработки зрительно воспринимаемой информации (Л.И. Переслени, П.Б. Шошин), низкая скорость формирования ассоциативных связей между зрительными и речедвигательными центрами, участвующими в акте чтения (В.И. Насонова). К этому следует добавить низкий темп протекания когнитивных процессов, лежащих в основе осмысления воспринимаемой информации (Т.В. Егоров), а также слабость самоконтроля и саморегуляции (Г.И. Жаренкова).

На формирование навыка чтения оказывает влияние затруднение в понимании детьми смысла, прочитанного (на уровне слова, фразы, предложения, текста). Это тормозит совершенствование беглости и правильности чтения. А недостатки техники чтения (большое количество ошибок, низкий темп), отрицательно влияют на понимание читаемых текстов (Н.А. Цыпина). Таким образом, самостоятельно справиться с трудностями детям невозможно.

По данным входной диагностики первоклассников, дети данной категории, начинают своё обучение в школе, почти не зная букв, путая их по оптическому и (или) артикуляционно-фонематическому сходству, не в полном объеме владеют фонематическими представлениями, а низкий словарный запас и низкая скорость нейродинамических процессов затрудняют процесс усвоения письменной речи.

За время работы со школьниками, имеющими задержку психического развития, у меня накопилась коллекция идей, которые помогают скомпенсировать (частично или полностью) недостатки чтения и письма.

Приемы по улучшению темпа письма и качества чтения:

1. Много писать под диктовку и списывать.

На этом этапе не важно пока делает ребенок ошибки или нет, просто много-много писать и списывать, чтобы «научиться» навыку и по возможности полюбить этот процесс.

2. Придумывать истории и записывать их, опять пока не важен ни стиль, ни грамотность, только много писать.

3. Писать письма друзьям, родным или педагогам, подписывать открытки. Они могут быть самодельными или купленными в магазине.

4. Деформированные предложения и тексты. Их должно быть много и по возможности со смыслом, чтобы было интересно. На первых порах тексты должны быть элементарными, незатейливыми, с отчетливо прослеживающимися причинно-следственными и временными связями.

А. Составить из слов предложения и записать (*Мила, Данил, мяч, играть, в*).

Б. Переставь предложения местами, чтобы получился связный текст и запиши по памяти (начиная с 3 предложений из 4-5 коротких слов, постепенно объем наращивается, но по-прежнему зависит от индивидуальных особенностей ученика: темпа, скорости и объема запоминания).

В. Придумай рассказ из данных слов и словосочетаний, запиши его. (*Дом, рыженький котик, Женя, миска молока, вечер, мурлыкает*).

Г. Найди вторую часть предложения, запомни и напиши.

На карточках двух цветов написаны части предложений, которые сначала прочитываются школьниками, а затем соединяются, читаются еще раз и записываются в тетрадь.

5. Зрительные диктанты по системе И.Т. Федоренко на скорость и время, которые используются в том числе и для чтения.

6. После письма нарисовать рисунок о том, что написал, если ребенок любит этот процесс.

7. Запоминать и писать слова сложной слоговой структуры. Прочитать несколько раз, объяснить малознакомые и трудные слова.

А. Ученики по очереди вытягивают карточку с написанным словом, прочитывают вслух и разбирают (объясняют) смысл слова, затем карточку переворачивают и записывают его в тетрадь. В конце игры проверяют написанные слова.

Б. Расшифровывают слова, которые предъявляются на экране в виде ребусов, а впоследствии записывают их. Такой способ повышает интерес и способствует развитию мыслительных и языковых операций у данной категории детей.

В. Решение кроссвордов, филвордов помогают увеличивать словарный запас детей с ЗПР, уменьшать проявления семантической дислексии.

8. Рисование по мере чтения небольшого по объему текста. (Ученику предъявляется текст: Возьми лист бумаги. Положи его горизонтально. В центре нарисуй красный помидор. Справа изобрази сладкую, оранжевую морковь. Слева от помидора нарисуй зеленый овощ.) – работа над профилактикой семантической дислексии.

Помимо всего вышеперечисленного использую такие техники как графокоррекция.

Она тренирует умения и навыки, которые нужны для чтения и письма:

- Правильная посадка ученика.
- Умение следить глазами по строчке и не терять её при чтении и письме.
- Правильный захват ручки.
- Способность видеть слово целиком.
- Формирование выносливости к монотонному труду.

Одновременно решается и целый комплекс психоэмоциональных проблем:

- Низкая самооценка и слабый уровень самоконтроля.
- Психоэмоциональная неустойчивость.
- Расстройство моторно-двигательных функций.
- Дефицит концентрации внимания и гиперактивность.

Виды работ:

А. Работа с контурной картинкой. Школьник заштриховывает контурную картинку строчками слева направо, стараясь не выходить за пределы контуров, движения руки идут сверху-вниз, переворачивать картинку не следует. Благодаря этому упражнению формируется важное свойство нервной системы – умение вовремя остановиться и переключиться на другое движение. Ведь проблема многих школьников не в том, что они не видят строчки во время письма, а в том, что у них слабо развита способность «остановиться-переключиться» и низкая выносливость к монотонному труду. В процессе раскрашивания

контурной картинке улучшается зрительно-моторная координация и микромоторика руки. Регулярные занятия обеспечивают снятие моторных трудностей, которые испытывают дети при письме и чтении.

Б. Чеканка мяча.

Основная задача – отбивать поочередно мяч то правой, то левой рукой. Ноги ставим на ширине плеч, стопы располагаются ровно, а пальцы ног строго смотрят вперед. Очень важно сохранять тело в такой позиции, так как от этого зависит симметричность динамики тела, а также равнозначность его мышечной работы, а значит и импульсов в мозг.

2. Дыхание: нос - рот

Ещё один важный момент при выполнении всех упражнений – дышать следует глубоко, из самого живота (диафрагмальное дыхание), при этом вдох должен быть короткий через нос, а выдох продолжительный через рот.

3. Упражнение «Тучка-Солнышко» для снятия мышечного напряжения в пальцах с одновременным развитием их подвижности. Надо попеременно сжимать и разжимать кулаки. Это упражнение можно выполнять и с утяжелителями на руках. Когда будет освоена техника, то следует добавить эспандер. Это идеальный тренажёр для кистей рук, который к тому же одновременно справляется с задачей по стимулированию мозга.

Таким образом, применение описанных приемов и техник делает коррекционную работу более интересной для школьников и более радостной для педагога.

Опыт использования в моей практической работе с младшими школьниками с задержкой психического развития приведенных приемов и отслеживание динамики коррекционной работы говорит о положительных результатах, которая прослеживается в динамике развития детей с ЗПР.

Андрусик Я.В., педагог-психолог,

Сахиуллина Е.П., педагог-психолог,

Маджара М.В., учитель-логопед

МБДОУ «Центр развития ребенка-детский сад №387» г. Перми

dslogop373@yandex.ru

СИСТЕМА АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ (РАБОТА С PECS АЛЬБОМАМИ С ДЕТЬМИ С РАС)

Аннотация. В данной статье описан опыт работы на ДОУ № 387 с детьми с расстройством аутистического спектра с использованием альбомов PECS. Специалисты (педагоги-психологи, учитель-логопед) раскрывают особенности работы с детьми с РАС в развитии коммуникации на примере использования альбомов PECS, вопрос возникновения альтернативной коммуникации PECS, создание собственных альбомов. Данная информация может быть полезна в работе специалистов различных профилей, а также воспитателей, родителей и тьютеров.

Ключевые слова: альтернативная коммуникация, карточки PECS, опыт работы, речь, этапы/фазы, особенности детей с РАС, навыки, результаты (динамика).

Язык и коммуникация – это основа социального взаимодействия. С каждым годом всё больше детей рождается с различными проблемами и нарушениями в развитии. Как всем известно, речь человека – это одно из основных средств коммуникации. Отсутствие данных навыков обычно приводит к проблемам в социальном и эмоциональном развитии ребёнка, особенно это можно наблюдать на примере с детьми с РАС [4]. По нашим наблюдениям, дети с РАС, у которых нарушено речевое развитие или оно на данный момент отсутствует, наблюдается тревожность, отстраненность, обособленность и очень часто агрессивное поведение по отношению к окружающим людям и ситуациям в целом.

Что такое речь у ребёнка с РАС? Это удивительное и неоднозначное явление. Еще Лео Каннер отмечал характерные для аутизма особенности речи, такие как: позднее развитие, эхолалии, задержка экспрессивной и импрессивной речи [3]. Независимо от уровня развития речи, при РАС в первую очередь страдает возможность использовать её с целью общения. Если речь и связанное с ней вербальное общение у ребёнка с РАС не развиты или крайне пассивны, то следует использовать невербальное общение. С этой целью необходимо вводить альтернативную и дополнительную коммуникацию, так как в тяжелых случаях дети с РАС вообще не начинают говорить, однако даже тогда бывают способны использовать альтернативные средства коммуникации (письмо, жесты, карточки PECS).

Альтернативная коммуникация – это общение лицом к лицу с собеседником без использования речи. Альтернативная коммуникация помогает развивать навык самостоятельно доносить до собеседника нужную информацию, умение выражать мысли с помощью символов и знаков. В дальнейшем, система альтернативной коммуникации способствует переходу неговорящих детей на речевое общение.

В нашем детском саду в работе с детьми с РАС педагоги и специалисты используют PECS альбомы (карточки PECS). Что такое PECS система? Что представляют собой карточки PECS? Почему был выбран именно данный вид системы альтернативной коммуникации?

PECS система была разработана в 1985 году Энди Бонди и Лори Фрост и впервые применена в рамках программы по аутизму в штате Дэлвер. Метод PECS основан на принципах прикладного анализа поведения и книге Б.Ф.Скинера, 1957, Вербальное поведение. Может использоваться независимо от возраста и возможностей. Данная система включает 6 этапов или фаз [1].

Карточки PECS – это картинки с изображением предметов, действий, пиктограмм. Для удобства их размещают на специальных листах с липучками-липкими лентами в ряды так, чтобы ребёнку было удобно размещать разрезанные, заламинированные и посаженные на липучку карточки с картинками и обозначающими их словами. Листы с карточками формируются в альбом, который ребёнок использует для коммуникации. Общение при помощи карточек значительно упрощают понимание желаний и чувств неговорящего, снимает напряжение и стресс [2].

Карточки PECS универсальны: они используются для работы в ДОУ, в домашних условиях, в общественных местах. Работа с данным альбомом ведётся не только под руководством педагога, но и обязательно совместно с одним из родителей, что даёт наилучший результат по закреплению полученного материала.

Альбомы с карточками PECS были созданы специалистами ДОУ, учитывая индивидуальные особенности каждого ребёнка с РАС, его предпочтений, желаний, гендерных отличий, а также принималось во внимание внутреннее напряжение и уровень

тревожности ребёнка в моменте занятий. Такой подход позволил быстрее активизировать речь детей.

При прорабатывании этапов, необходимо учитывать достаточно долгий период осваивания техники ребёнком с РАС. Самый длительный период занимают 1 и 2 этапы, поскольку детям с РАС достаточно сложно даётся понимание инструкции и доверие к «чужому» взрослому (эмоциональный контакт). На первых этапах большую роль играет поддержка со стороны родителей ребёнка, поскольку при первых неудачах или сложностях, у ребёнка с РАС, может возникнуть негативизм, усталость и апатия.



С детьми с РАС специалисты ДОУ работают три года. Система PECS используется второй год. За время использования отмечены как положительные, так и отрицательные моменты. Для трёх детей с РАС в возрасте 4-6 лет были введены карточки PECS как в дошкольном учреждении при работе со специалистами, так и дома с родителями. В ходе работы родители совместно со специалистами, создавали PECS альбом каждый для своего ребёнка с теми карточками, которые прорабатывались в ДОУ.

Работа с альбомами PECS с детьми с РАС с разной степенью речевой активности (положительные и отрицательные моменты)	
+	-
<ul style="list-style-type: none"> - появление ответной эмоциональной реакции; -увеличение концентрации внимания на карточке и на «коммуникативном партнёре»; -ребёнок с РАС выдаёт ответную реакцию на знакомый предмет(ы) (при показе карточек будет знакомое действие); -работа с альбомами PECS воспринимается ребёнком с РАС как «общение-игра». 	<ul style="list-style-type: none"> -длительный первый этап у двух воспитанников (1 год); -отталкиваясь от особенностей тактильных ощущений у детей с РАС, происходит временный отказ от карточек (причина-ламинированная поверхность); -невозможность контроля закрепления работы с альбомами PECS в домашних условиях; -индивидуальный подбор графического образа карточки PECS.

Необходимость введения карточек была обусловлена отсутствием речи у двух воспитанников для формирования какой-либо ответной реакции и налаживание контакта. Один воспитанник с РАС был переведён на карточки PECS для упорядочивания речевого потока (мальчик повторяет слова, вокализует, но не соотносит слово и предмет) и формирование понимания значения слова на наглядном примере. Наиболее длительным был первый этап у двух воспитанников, плавный переход ко второму этапу отмечен у одного воспитанника.

Иногда можно услышать от родителей и специалистов высказывание о том, что работа с альбомами PECS может задержать/оттянуть появление речи у ребёнка. Однако опыт работы доказывает обратное. Дети с РАС становятся более уверенными в себе, эмоционально устойчивыми, наиболее адаптированными к новым ситуациям. Если детям предоставить свободный доступ к альбомам PECS, то количество произносимых слов и сложность речевых конструкций повышаются. Все полученные данные о работе с альбомами PECS дают убедительные доводы в пользу положительного влияния на развитие речи у детей с РАС.

Отталкиваясь от опыта работы с детьми с РАС в нашем детском саду, можно сделать следующие выводы: 80% детей с РАС при систематичной работе как в ДООУ, так и дома с альбомами PECS, показали положительные результаты (динамику): появилась речь, несмотря на её первоначальное отсутствие; стали проявлять активность в коммуникации со сверстниками; появилась уверенность и самостоятельность в социальной активности. В перспективе дальнейшей деятельности работа с альбомами PECS будет продолжена, сами альбомы по своей наполненности будут пополняться, дети с РАС будут осваивать новые этапы/фазы для дальнейшего продвижения речевого развития.

Библиографический список

1. Аутизм. Энциклопедия. Режим доступа: <https://encyclopedia.autism.help/terms/pecs-picture-exchange-communication-system>
2. Для чего придумали карточки Pecs, и почему их стоит использовать / Логопед даёт совет. Режим доступа: <https://dzen.ru/media/logopeddayotsovet/dlia-chego-pridumali-kartochki-peks-i-pochemu-ih-stoit-ispolzovat-626a38a1fd592b5d9cb9396b>
3. Особенности речевого развития детей с расстройствами аутистического спектра. Режим доступа: <https://имц45.рф/88/11/280/2387/>
4. Система карточек PECS как один из методов альтернативной коммуникации. Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2018/05/30/sistema-kartochek-pecs-kak-odin-iz-metodov-alternativnoy>

Андырева Н.Е,
учитель начальных классов,
andyreva@mail.ru,
Колеганова О.В.,
учитель-логопед,
koleganova.70@mail.ru

МАОУ «Школа №7 для обучающихся с ОВЗ» г. Березники, Пермский край

ТРЕБОВАНИЯ К СОВРЕМЕННОМУ УРОКУ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

Аннотация. В статье рассматривается проблема использования новых подходов организации современного урока в ходе обучения детей с умственной отсталостью. Авторы раскрывают требования к современному уроку; указывают на необходимость использования

дифференцированного и деятельностного подхода в обучении, коррекционно-развивающих технологий и учета образовательных потребностей обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: современный урок, обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), деятельностный подход, коррекционно-развивающая работа.

Стремительно происходящие изменения в обществе, привели к предъявлению новых требований к образованию в целом и к уроку в частности. Понятие «современный урок» стало одной из самых актуальных и обсуждаемых тем в педагогике. Современный -это совершенно новый, существенный для данного времени, насущный, проявляющийся в действительности, имеющий связи с прошлым урок. Он является главным составляющим образовательного процесса, одним из основных форм подготовки ребенка с ограниченными возможностями здоровья к жизни в будущем. Соблюдение определенных требований, знание основ организации, использование новых подходов при проведении урока особенно важно при работе с детьми с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Это обусловлено, прежде всего, особенностями их развития:

- патологической инертностью, тотальностью недоразвития нервных и психических процессов;
- низкой недостаточностью мыслительной деятельности;
- проявлением равнодушного отношения к происходящему;
- снижением мотивации деятельности и её низкой целенаправленностью;
- нарушением развития эмоционально-волевой сферы.

Требования к современному уроку для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) нашли отражение в федеральном государственном образовательном стандарте. Рассмотрим, какие условия необходимо соблюдать при организации урока для данной категории детей.

Прежде всего, это создание благоприятного психологического климата, чтобы каждый ребенок чувствовал себя комфортно, в безопасности.

Учитель должен определить оптимальный объем учебного материала. Так при выполнении письменных работ при увеличении объема пропорционально вырастает количество ошибок. Необходимо учитывать при этом и оптимальное соотношение научности и доступности материала.

При проведении урока необходимо соблюдать более низкий темп, позволяющий учитывать недоразвитие познавательной сферы обучающихся.

Соблюдение перечисленных требований влечет за собой учет индивидуальных, возрастных, психофизических особенностей ребенка. Это нашло отражение в использовании дифференцированного подхода. Данный подход позволяет выбрать такую форму организации обучения, в ходе которой, на основании мониторинга диагностических данных, результатов контрольных работ обучающиеся делятся на несколько групп. Условно обучающихся можно поделить на три группы в зависимости от успешности овладения учебным материалом. Обучающиеся, которые более успешно овладевают новым материалом, выполняют задания самостоятельно. Данная категория детей может работать на уроке фронтально, с незначительной помощью учителя. Следующая группа, это

обучающиеся, которые с трудом усваивают программный материал и нуждаются в помощи учителя. Эти дети несамостоятельны, темп усвоения низкий, материал усваивается ненадолго и быстро забывается. К третьей группе можно отнести детей с выраженным недоразвитием познавательной сферы, которые с трудом принимают помощь учителя. Для учителя важно подобрать разные задания для каждой группы детей. Тема, выбранная для заданий, будет одинаковой, а уровень трудности, объем, способ организации деятельности, характер помощи будет разным. Таким образом, дифференцированный подход является одним из составляющих психологического комфорта обучающихся.

Следующим важным требованием является создание ситуации успеха. Создание такой ситуации для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) имеет свои сложности. Задания должны быть посильны для ребенка. Даже если ребенок не справился с заданием необходимо обозначить важность усилий, дать более высокую оценку тому, что ребенок старался выполнить задание.

Одним из необходимых условий усвоения материала на уроке является создание у обучающихся мотивации к деятельности. Ребенка с умственной отсталостью очень сложно замотивировать. Для этого учителю необходимо использовать разные формы организации урока: урок-путешествие, соревнование, аукционы, уроки-квесты и т.д. Создание проблемных ситуаций, выполнение творческих заданий, использование технических средств обучения, мультимедийных презентаций, наглядности позволит привлечь внимание ребенка, замотивировать его на учебный процесс.

Основополагающим условием успешности ребенка с умственной отсталостью является использование в обучении деятельностного подхода. Деятельностный подход – это организация учебного процесса, в котором главное место отводится активной, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности школьника. Деятельностный подход к обучению предполагает:

- наличие у детей познавательного мотива и конкретной учебной цели (понимания того, что именно нужно выяснить, освоить);
- выполнение обучающимися определённых действий для приобретения недостающих знаний;
- выявление и освоение обучающимися способа действия, позволяющего осознанно применять приобретённые знания;
- формирование у школьников умения контролировать свои действия;
- включение содержания обучения в контекст решения значимых жизненных задач.

Следующее требование относится к планированию результатов урока. Если раньше для учителя было важно, какие знания умения и навыки ребенок сформирует в ходе урока, то на современном этапе результат обучения включает в себя более широкие понятия. Для обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) необходимо создавать условия не только для овладения предметными результатами, но и формировать в ходе обучения и воспитания базовые учебные действия и личностные результаты.

Использование современных технологий, несомненно, способствуют лучшему усвоению учебного материала детьми. В обучении и воспитании детей с интеллектуальными нарушениями используют следующие технологии: технология разноуровневого обучения; технология проблемного обучения; метод проектов; игровые технологии; информационно-

коммуникационные технологии; нравственная технология; здоровьесберегающие технологии.

При организации современного урока для обучающихся с умственной отсталостью необходимо учитывать, что он должен быть коррекционно-развивающей направленности, обуславливающий развитие личности ребенка и расширение его «зоны ближайшего развития» с учетом особых образовательных потребностей.

Таким образом, современный урок в свете требований ФГОС образования, обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) предполагает внесение основательных изменений в учебный процесс. Изменились требования не только к содержанию учебного процесса, но и к результатам образования.

Задача учителя на современном этапе создать условия для того, чтобы каждый ребенок мог полностью реализовать себя, свои индивидуальные особенности и стал подлинным субъектом обучения, желающим и умеющим учиться.

Ахметшина Е.В., педагог-психолог

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

Ahmetschina1983@gmail.com

СИСТЕМА РАБОТЫ ПСИХОЛОГА ПО ПРАВОВОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ КАК АКТУАЛЬНАЯ ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОВЗ

Аннотация. В статье описан опыт работы педагога-психолога по соблюдению прав ребенка в дошкольной образовательной организации. Раскрыта важность дошкольного периода детства, как наиболее благоприятного для развития и становления личности ребенка. Выделены и описаны основные направления работы психолога по созданию развивающего пространства в дошкольной образовательной организации, способствующего воспитанию свободной, активной личности воспитанника, знающей свои права и свободы.

Ключевые слова: дошкольное детство, права ребенка, работа с педагогами, семьи воспитанников.

Одним из важнейших условий развития современного российского общества является воспитание граждан демократического, правового государства, которые легко социализируются, терпимы и толерантны к другим гражданам государства. Такие граждане уважают себя, свои права, права и свободы других, обладают большим потенциалом. Такие качества личности можно заложить при целенаправленном процессе воспитания ребенка, наиболее благоприятным периодом для которого является дошкольное детство.

В настоящее время все больше внимания уделяется проблемам правового воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Это объясняется двумя основными причинами: необходимостью рассматривать правовое воспитание как непрерывный и систематический процесс, который берет начало с периода дошкольного детства; правовое воспитание имеет большое значение для дальнейшей социализации ребенка с ОВЗ, адаптации и интеграции в обществе.

В этот период особая роль в становлении личности, физиологическом и психическом благополучии ребенка принадлежит близкому окружению ребенка и образовательной организации, которую посещает ребенок. Именно в раннем и дошкольном возрасте у ребенка появляется чувство доверия: возникает доверие к себе, окружающим людям, укрепляется чувство собственного достоинства, уважение себя как личности, уверенности.

Дошкольное детство - это период, в течение которого ребенок находится в полной зависимости от взрослых, от педагогов и близкого окружения. Ненадлежащий уход, психологические и социальные проблемы, возникшие в этот период, могут привести к тяжелым последствиям в будущем для ребенка. Полноценное развитие детей, их физическое и психическое здоровье во многом зависит и от эффективной работы по защите прав ребенка. Дошкольной образовательной организации принадлежит особая роль в воспитании будущего гражданина своей страны, формировании нравственных и правовых знаний. Именно в дошкольный период приобретаются самые первоначальные представления о социальных нормах поведения людей, о потребности положенного порядка в отношениях друг с другом.

Права ребенка на международном и национальном уровне закреплены в специальных актах. Основным актом международного уровня является Конвенция о правах ребенка. Россия ратифицировала Конвенцию ООН о правах ребёнка в 1990г.

Основным актом о правах ребёнка в России является Федеральный закон от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации» и Семейный кодекс РФ.

Охрану прав ребенка в нашей дошкольной образовательной организации обеспечивают следующие условия.

Сотрудничество дошкольной образовательной организации с семьями воспитанников основано на взаимоуважении и взаимопонимании. Педагоги нашей образовательной организации ведут педагогическую поддержку семей воспитанников, способствуют формированию родительской позиции, помогают родителям с осуществлением родительских функций. Организуют работу с семьей и в доступных формах дают знания о правовых документах. Проводят профилактические мероприятия по предотвращению жестокого обращения с детьми.

1. Педагогический коллектив образовательной организации обладает психолого-педагогической, правовой компетенцией по организации разнообразных форм работы с семьями воспитанников по охране прав детей.

2. Педагоги нашей организации в доступной и соответствующей возрастным особенностям развития воспитанников форме дают знания о правах.

3. Для формирования у воспитанников представлений о своих правах и свободах, развития терпимости и уважения к другим, важно не только говорить о нравственных и правовых аспектах, важно в образовательном пространстве создавать условия для их практического применения. Для создания пространства, в котором смогла бы развиваться активная, уверенная в себе, свободная личность, психологом были выделены следующие направления работы в дошкольной образовательной организации:

1. Работа с семьями воспитанников ДО.

2. Работа с педагогическим коллективом ДО.

3. Работа с воспитанниками ДО.

Работа по повышению правовой культуры родителей воспитанников.

Семья остается главным институтом социализации детей, воздействующим на формирование норм и ценностей, моделей поведения детей. В нашей образовательной организации сотрудничество с семьями воспитанников строится на взаимопонимании и взаимоуважении. Семьям предоставляется педагогическая поддержка, оказывается помощь в осуществлении родительских функций и обязанностей. Реализуются профилактические мероприятия по предотвращению жестокого обращения с детьми.

Данные диагностического исследования и наблюдений показали, что родители испытывают трудности в обучении и воспитании детей. Правовая культура большинства родителей находится на низком уровне. Нарушение прав ребенка, унижение их достоинства – вполне распространенное явление. Нередко при воспитании детей родители прибегают к различным видам насилия: телесные наказания, угрозы, запугивания, проявляют чрезмерную строгость. Большинство из родителей не осознают последствий такого обращения с ребенком.

Причина выбора именно этих моделей воспитания кроется:

- в собственном аналогичном детском опыте родителей, который можно переосмыслить и перевести в ресурсный при выстроенной работе с психологом;
- незнание альтернативных конструктивных способов взаимодействия с детьми;
- недостаточная рефлексия родителей собственного поведения как психотравмирующего.

Такая ситуация напрямую грозит благополучию ребенка и опасна для развития личности ребенка. Поэтому важной задачей становится правовое просвещение родителей, выявление семей групп риска и работа по повышению родительской компетенции. Для реализации этих задач используются различные формы организации взаимодействия с семьями воспитанников. Проводятся индивидуальные и групповые консультации для родителей воспитанников, в которых обсуждаются конструктивные формы взаимодействия с детьми, права детей. В рамках работы семейного клуба «Мы вместе» проводятся групповые консультации, мастер-классы по повышению правовой культуры родителей воспитанников, повышению компетентности родителей в вопросах воспитания и образования детей.

Проводится работа с семьями группы риска. Совместно с педагогами образовательной организации был подготовлен и проведен квест для родителей «Каждый ребенок имеет право...». Целью которого стало повышение правовой культуры родителей. Были рассмотрены основные виды психологического и физического насилия и их последствия, пути преодоления деструктивных форм воспитания, встречающиеся в семьях. В индивидуальной работе с родителями применяются традиционные технологии семейной терапии. Основными направлениями воздействия, в зависимости от обследований воспитанников, результатов личностной диагностики родителей и диагностики детско-родительских отношений, выступают:

- родительские установки, ценности, ожидания;
- личностные акцентуации родителей;
- нарушения супружеских отношений;

– родительская компетентность – расширение диапазона используемых способов воздействия на ребенка и управления его поведением.

Опыт работы в этом направлении показывает, что только совместная партнерская деятельность образовательной организации и семей воспитанников, основанная на доверии, взаимоуважении и поддержке, способна раскрыть потенциальные возможности личности каждого воспитанника. Только вместе в сотрудничестве с семьями, общими усилиями, можно способствовать тому, чтоб ребенок уважал себя и других, полюбил образовательную деятельность и труд, умел наслаждаться красотой родной природы, своего города, страны. Родители-главные «строители, конструкторы» личности своего ребенка.

Работа с педагогами образовательной организации.

В рамках реализации просветительского и профилактического направления деятельности психолога проведена работа по правовому воспитанию с педагогическим коллективом. Педагоги дошкольной образовательной организации-основные участники образовательного процесса, в том числе и по правовому воспитанию.

Для того чтобы ребенок уважал права и свободы другого человека, важно, чтобы и педагоги уважали права и свободы воспитанников. Для формирования у воспитанников представлений о правах и свободах, уважении и терпимости к другим людям воспитателями осуществляется воспитательная работа- систематическое и целенаправленное воздействие воспитателей на воспитуемых с целью формирования у них желаемого отношения к людям и явлениям. Важным и значимым примером для воспитанников будет являться личность педагога, которая находится рядом с ребенком. Именно педагог формирует эталоны отношений к человеку, к соблюдению прав и свобод других людей, показывает, как любить, дружить, помогать другим. В дошкольном детстве педагог является эталоном «правильного» гражданина своей страны, стоит на страже соблюдения прав других людей.

Очень важно помочь и поддержать педагогов в этом направлении, дать необходимые и восполнить недостающие психологические знания, которые помогут воспитывать активную, свободную личность. Для поддержания и сохранения психологического здоровья самих педагогов проводятся тренинги на снятие психоэмоционального напряжения. Повышению профессиональной компетентности педагогов в вопросах воспитания детей способствуют организуемые групповые и индивидуальные консультации, мастер-классы, тренинги. Семинар-практикум «Профилактика жестокого обращения с детьми дошкольного возраста» проводился с целью повышения правовой культуры педагогов по защите прав ребёнка, формирования знаний о видах, признаках, последствиях жестокого обращения с детьми, создания условий по профилактике насилия и жестокости, направленных против детей. В ходе которого были решены задачи:

- проанализированы и изучены материалы по проблеме жестокого обращения с детьми;
- сформировано представление о видах, признаках и последствиях жестокого обращения с детьми;
- разработана последовательность действий при выявлении случаев жестокого обращения с детьми.

Работа по правовому воспитанию дошкольников.

Правовое воспитание человека, по рекомендациям ЮНЕСКО предлагается начинать на дошкольном уровне. Основная работа психолога образовательной организации по правовому воспитанию дошкольников представляется нам в воспитании в детях уверенности в себе, самоуважении и уважении к другим людям. Полнота самоощущения и толерантность – вот основа правового воспитания дошкольников.

Целью правового воспитания дошкольников является формирование основ правового сознания воспитанников образовательной организации. При реализации этой цели решаются задачи:

- развиваются социальные навыки и коммуникативная компетентность ребенка;
- воспитывается терпимость, уважение, независимо от пола, языка, национальной и расовой принадлежности, физических недостатков;
- формируется чувство собственного достоинства, чувство ответственности за другого человека, осознание своих прав и свобод
- воспитывается уважение к достоинству и личным правам другого человека;
- усваиваются общественные нормы и правила поведения.

Основы правового воспитания в дошкольной образовательной организации даются в разнообразных, соответствующих возрастным и индивидуальным особенностям развития воспитанников видах деятельности: беседе, игре, рассматривании иллюстраций, просмотре видеороликов, дидактических играх, специально организованных занятиях, ролевых играх, участие в продуктивных видах деятельности, через участие в творческих конкурсах, соревнованиях, повседневном труде.

На начальном этапе правового воспитания формируются элементарные нравственные привычки. К ним относятся: гигиенические навыки, гимнастика, соблюдение правильной осанки, сочувствие к другим, уважение других детей, их чувств, уважение мнения других, нормы взаимоотношений с окружающими, внимание к окружающим и доброжелательность, этикет, привычка к труду, помощь взрослым в труде, уборка места игры, соблюдение порядка.

Нравственно-правовое сознание воспитанников формируется по этапам:

- практическое овладение нормами поведения на основе выполнения требований, подражания;
- изучение нравственных понятий на основе поведения окружающих и собственного опыта;
- применение знаний, умений и навыков в общении, деятельности, поведении.

Коллективная творческая развивающая деятельность дошкольников на занятиях с психологом формирует всестороннее развитие нравственной личности, с активной жизненной позицией и творческим отношением к делу. За каждым ребенком признаются права на осознания себя как творческой личности. Взаимодействие воспитанников с педагогами образовательной организации является ведущим в развитии личности ребенка.

Практический опыт показал, что непрерывная системная работа по правовому воспитанию детей с ОВЗ на базе нашей образовательной организации, осуществляемая через эффективные и разнообразные формы работы, способствует лучшей социализации и интеграции детей с ОВЗ в обществе, воспитанию истинных качеств гражданина нашей страны.

ПРИМЕНЕНИЕ QR-КОДА НА УРОКАХ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И С ТМНР

Аннотация. Современные условия дают нам выбор внедрения новых технологий в обучении детей с умеренной умственной отсталостью и с ТМНР. Разрабатываются и внедряются инновационные технологии, которые способствуют развитию у данной категории детей мотивации к обучению, формированию социальной успешности.

Ключевые слова: умеренная умственная отсталость, тяжелые множественные нарушения в развитии, информационно-компьютерные технологии, QR-коды.

В наше время из общего числа детей с легкой умственной отсталостью не малый процент составляют дети с умеренной умственной отсталостью и с тяжелыми множественными нарушениями в развитии, у которых вследствие органического поражения центральной нервной системы имеются множественные нарушения в их развитии.

Главная цель в развитии таких детей, это успешная социализация в обществе.

При обучении детей с умеренной умственной отсталостью и с ТМНР педагог сталкивается с проблемой отсутствия методических пособий и учебников для данной категории детей, приходится перестраиваться и быть в постоянном поиске применения новых приёмов, методов, технологий для обучающихся с данной категорией, такие дети нуждаются постоянно в индивидуальном подходе, информационно-компьютерные технологии являются подходящей технологией для включения обучающихся в образовательный процесс, формирования мотивации к урокам.

В моем классе 9 обучающихся, из них 7 человек читающих, этих детей я обучаю 8 й год, чтобы наши уроки были продуктивными и интересными, я решила попробовать использовать на уроках QR-коды, у моих детей, почти у каждого есть гаджеты, и они активно ими пользуются.

Инновационность использования QR-кода в образовательной деятельности с такими детьми заключается в следующих характеристиках:

Доступность – цифровой характер инновационного продукта обеспечивает его доступность.

Универсальность – данный инновационный продукт может использоваться во всех сферах образовательной деятельности.

Современность – данный инновационный продукт является современной технологией.

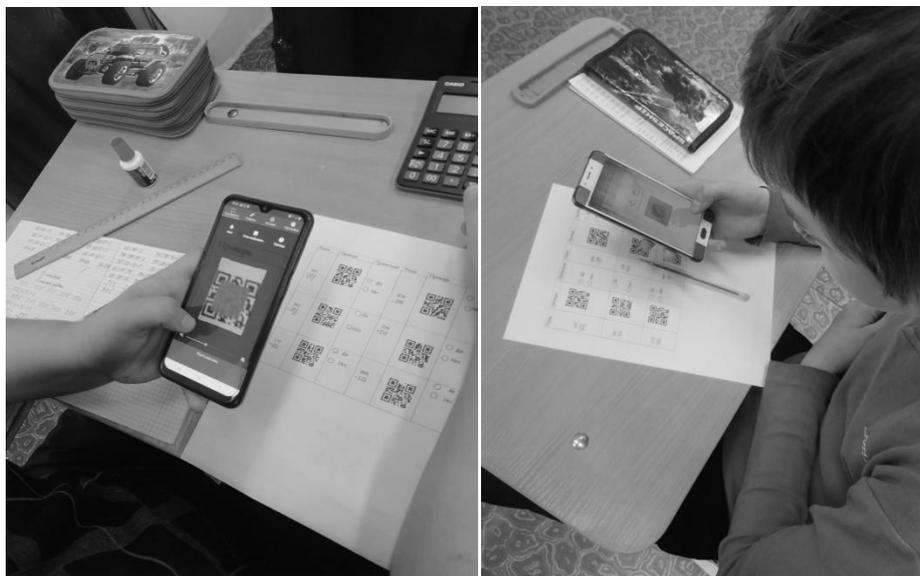
К преимуществам использования QR-кода относится:

- несложная и доступная и процедура создания;
- быстрая обработка информации;
- большие функциональные возможности кодирования информации.

Так, использование QR-кодов в моей практике показало большую эффективность в активизации познавательного интереса и мотивации к урокам, а также эффективного

использования потенциала мобильных устройств, что в дальнейшей жизни детям это тоже пригодится.

При применении заданий на уроках счета учителем генерируются и распечатываются карточки, где в QR-коде зашифрован правильный ответ, например: реши примеры, проверь себя. Ребёнок самостоятельно выбирает карточку, решает, сканирует QR-код, и проверяет получился у него или нет правильный ответ.



Реши примеры, проверь себя через QR-код

Реши	Проверь	Правильно	Реши	Проверь	Правильно
$\begin{array}{r} 345 \\ +251 \\ \hline \end{array}$		<input type="radio"/> Да <input type="radio"/> Нет	$\begin{array}{r} 876 \\ -100 \\ \hline \end{array}$		<input type="radio"/> Да <input type="radio"/> Нет
$\begin{array}{r} 261 \\ -251 \\ \hline \end{array}$		<input type="radio"/> Да <input type="radio"/> Нет	$\begin{array}{r} 356 \\ +531 \\ \hline \end{array}$		<input type="radio"/> Да <input type="radio"/> Нет
$\begin{array}{r} 175 \\ +221 \\ \hline \end{array}$		<input type="radio"/> Да <input type="radio"/> Нет	$\begin{array}{r} 999 \\ -123 \\ \hline \end{array}$		<input type="radio"/> Да <input type="radio"/> Нет

При применении заданий на уроках письма и развития речи учителем генерируются и распечатываются карточки, где в QR-коде зашифрован правильный ответ, например, по теме «Алфавит», спиши слова в алфавитном порядке, проверь себя. Ребёнок самостоятельно

выбирает карточку, решает, сканирует QR-код, и проверяет получился у него или нет правильный ответ.

Напиши слова в алфавитном порядке проверь себя через QR-код

Слова	Проверь	Правильно
<p>Запиши слова в алфавитном порядке: Собака, обезьяна, бегемот, жираф, корова, овца, теленок, медведь.</p>		<input type="radio"/> Да <input type="radio"/> Нет
<p>Расположите представленные вам города России в алфавитном порядке. Астрахань, Москва, Пермь, Оса, Воронеж, Тула</p>		<input type="radio"/> Да <input type="radio"/> Нет

Так же применять можно такие задания на всех уроках и во внеурочной деятельности. Например, при проведении классного часа «Разговор о важном», дается много заданий с применением QR-кода. Дети с большим интересом пользуются программой сканирования и узнают много познавательного для себя.



Результативность – применяя QR-код на уроках, повышается интерес детей с умеренной умственной отсталостью и с ТМНР к данной технологии, они готовятся к навыкам жизни в новую цифровую эпоху.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В КОРРЕКЦИИ И РАЗВИТИИ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ У ДЕТЕЙ С ЗПР

Аннотация. В статье описан опыт изучения, коррекции и развития произвольной регуляции с использованием нейропсихологического подхода у обучающихся с задержкой психического развития 5 класса.

Ключевые слова: нейропсихологический подход.

В настоящее время увеличивается число детей с неадаптивными формами поведения обусловленными, в том числе и недостаточной сформированностью регуляторных функций психической деятельности. Особенно отчетливо проблемы с регуляцией проявляются у детей с нарушениями психического развития (И.П. Брызгунов, 2001; Н.Н. Заваденко, 2001; Ю.С. Шевченко, 2007). Недостаточное развитие произвольности психической деятельности обнаруживается и у с задержкой психического развития, что значительно затрудняет их адаптационные возможности в образовательном учреждении и усугубляет трудности в усвоении программного материала (Т.В. Ахутина, 2008; М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, 2003; А.В. Семенович, 2007; У.В. Ульенкова, 2008). Исследования Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, О.К. Конопкиной, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, доказывают, что способность к произвольной регуляции является одним из необходимых условий социализации детей.

При переходе в среднее звено у школьников с ЗПР сохраняются такие особенности, как повышенная утомляемость и истощаемость психической активности, снижение общего психического тонуса, вторично обуславливающие интеллектуальную недостаточность и нарушение произвольной регуляции. Эти трудности являются серьезным барьером в качественном усвоении школьной программы и создают сложности во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми.

Психофизиологами и нейропсихологами была открыта особенная роль лобных долей в произвольной регуляции или сознательном управлении собственной психической активностью (В.М. Бехтерев, А.Р. Лурия, И.П. Павлов). В нейропсихологическом подходе произвольная регуляция высших психических функций означает возможность сознательного управления ими или отдельными их фазами, этапами; наличие программы, в соответствии с которой протекает та или иная психическая функция (выработанная самостоятельно или данная в виде инструкции); постоянный контроль за ее выполнением, за последовательностью операций и результатами промежуточных фаз и контроль за окончательным результатом деятельности, для которого необходимо сличение реального результата с предварительно сформированным «образом результата» [3].

«Школьные трудности – трудности обучения, возникающие при несформированности или негрубых нарушениях комплекса познавательных функций, лежащих в основе обучения базовым школьным навыкам. К числу ведущих психофизиологических механизмов возникновения школьных трудностей относится нарушение или несформированность организации деятельности, связанная с незрелостью регуляторных структур мозга»

(М.М. Безруких, Д.А. Фарбер, 2014). Важное значение в коррекционно-развивающей деятельности с школьниками с ЗПР имеют направления, которые в наибольшей степени способствуют компенсации данного вида дефекта. Одним из таких направлений является коррекционно-развивающая работа по формированиям произвольной регуляции у обучающихся с ЗПР с применением нейропсихологического подхода.

Для изучения особенностей произвольной регуляции у обучающихся с ЗПР 5 класса использовался набор нейропсихологических тестов, разработанных А.Р. Лурия [1], адаптированных для детского возраста Л.С. Цветковой и О.А. Семеновой [2, 4]. Были исследованы простые и сложные виды произвольных действий, включающие оценку компонентов, связанных с *избирательной регуляцией произвольных действий*:

1. Возможность избирательного реагирования на существенные для решения задачи стимулы за счет торможения непосредственных реакций.

2. Возможность переключения с одного элемента программы на другой.

3. Возможность переключения с программы на программу.

4. Возможность устойчивого следования усвоенной серийной программе.

Компоненты, связанные с программированием произвольных действий:

5. Возможность усвоения и следования заданной или выработанной программе.

6. Возможность создания собственной стратегии деятельности. *Компоненты, связанные с контролем за осуществлением произвольных действий:*

7. Возможность контроля за протеканием собственной деятельности.

Использовались тесты, позволяющие выделить компоненты функций произвольной регуляции и дифференцировать от других ВПФ:

1. Реакция выбора (конфликтная проба).

2. Исследование динамического праксиса.

3. Графическая проба.

4. Оценка ритмов и выполнение ритмических структур по образцу и речевой инструкции.

5. Копирование сложной фигуры (фигуры Тэйлора).

6. Запоминание 2 групп по 3 слова.

7. Тактильное узнавание геометрических фигур.

8. Рассказ по серии сюжетных картинок.

9. Пересказ рассказа «Галка и голуби».

Было обследовано 5 детей с ЗПР, учащиеся 5 класса, в возрасте 12-13 лет, из них 3 мальчика и 2 девочки. При изучении особенностей произвольной регуляции (функций программирования, регуляции и контроля) у обучающихся с ЗПР 5 класса были получены следующие данные, описанные в соответствии с компонентами управляющих функций.

Избирательная регуляция произвольных действий у обучающихся с ЗПР 5 класса характеризуется большей способностью (по сравнению с другими компонентами) контролировать свою деятельность, не реагировать на внешние раздражители, при незначительном снижении устойчивости к следованию усвоенной программы. Явно выражены трудности при переключении с одного элемента программы на другой (инертность элемента программы), что также сказывается на трудностях при переключении с программы на программу (инертность программы). Компонент *программирование произвольных действий* у обучающихся с ЗПР 5 класса является наиболее слабым звеном:

усвоение и следование заданной и выработанной программе, создание собственной стратегии деятельности. Значительную трудность для обучающихся с ЗПР 5 класса также представляет *контроль за протеканием собственной деятельности*.

Таким образом, обучающиеся 5 класса с ЗПР способны справляться с импульсивностью, при понимании и удержании программы способны устойчиво ее выполнять, но имеют трудности при переключении с одного элемента программы на другой, при переключении между программами, а также с трудом контролируют собственную деятельность. Полученные данные свидетельствуют о необходимости коррекции и развития функций программирования, регуляции и контроля деятельности у обучающихся с ЗПР и в среднем звене.

Для коррекции и развития произвольной регуляции у обучающихся с ЗПР 5 класса была разработана программа на основе нейропсихологического подхода. Программа нейропсихологической коррекции и развития произвольной регуляции ориентирована на применение в рамках психокоррекционных занятий (дефектологических и психологических) с обучающимися с ЗПР 5 класса. Теоретической основой программы являются современные научные представления о закономерностях развития и иерархическом строении мозговой организации высших психических функций в онтогенезе (по А.Р. Лурия); положения, сформулированных в работах Л.С. Цветковой, о нейропсихологической реабилитации и формирующем обучении; исследования А.В. Семенович о возможностях «замещающего онтогенеза», положения Т.В. Ахутиной о возможности и необходимости применения нейропсихологического подхода в образовании детей.

Цель программы – коррекция и развитие произвольной регуляции у обучающихся с ЗПР 5 класса на основе использования нейропсихологического подхода на коррекционных занятиях. Сроки выполнения программы: проводятся 2 раза в неделю по 40 минут. Программа рассчитана на 24 занятия, в течение 3 месяцев. При необходимости с дальнейшим пролонгированием. Программа включает блоки, направленные: повышение работоспособности, устойчивости внимания у детей; развитие у детей двигательной сферы и пространственной ориентации; минимизация/устранение трудностей у детей переработки кинестетической, слуховой и зрительной информации; повышение уровня развития произвольной регуляции через коррекцию и развитие функций программирования, регулирования и контроля у детей; коррекция и развитие у детей мыслительных и мнестических процессов. После проведения диагностики и разработки коррекционной программы, в процессе реализации программы при отработке новых методов, по окончании реализации программы родителям и учителям-предметникам даются рекомендации по применению методов нейропсихологического подхода на занятиях с целью улучшения учебных навыков.

Таким образом, обучающиеся с ЗПР характеризуются пониженной устойчивостью внимания и повышенной отвлекаемостью, фрагментарностью восприятия, недостаточной познавательной активностью в сочетании с пониженной работоспособностью, преобладанием конкретно-действенного и наглядно-образного мышления над абстрактно-логическим, склонностью к подражанию при выполнении интеллектуальных заданий, недостаточной целенаправленностью психической деятельности, слабостью логической памяти, нарушениями памяти. Подростки с ЗПР отличаются недостаточной сформированностью аффективно-волевой сферы, что выражается в трудностях произвольной

регуляции, волевой слабости, импульсивности или апатичности, возможно в проявлении агрессивности и тревожности. Во всех формах ЗПР эмоционально-волевая незрелость выступает в качестве ядерного симптома в клинико-психологической структуре дефекта, поэтому особое внимание необходимо уделять коррекции и развитию произвольной регуляции как основы для развития всех познавательных процессов на всех этапах обучения.

Библиографический список

1. Лурия А.Р. Функциональная организация мозга // Естественно-научные основы психологии / Под ред. А.А. Смирнова, А.Р. Лурия, В.Д. Небылицына. - М.: Педагогика. - 1978. - С. 120-189.
2. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста. - М.: Генезис, 2005. — 319 с.
3. Хомская Е.Д. Нейропсихология: 4-е издание. - СПб.: Питер, 2005. - 496 с.
4. Цветкова Л.С. Научные основы нейропсихологии детского возраста // Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: учебное пособие. - Москва-Воронеж. - 2001. - С. 16-83.

Береснева Е.А., учитель истории
МБОУ «С(К)СОШИ», г. Чусовой, Пермский край

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ МЕЖВЕДОМСТВЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАНИИ, СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ЛИЦ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Сложное и противоречивое время приносит в нашу жизнь великое множество проблем. В обществе усилились такие негативные тенденции как: имущественное неравенство, резкое снижение духовных ценностей, усиление социальной и психологической дезадаптации, безработица, нарастание процесса деформации семьи, увеличение роста количества детей с ослабленным здоровьем.

Все это болезненно сказалось на жизни детей и подростков. Возникает множество неблагоприятных факторов, приводящих к риску. Поэтому, когда говорят о детях «группы риска», подразумевается, что эти дети находятся под воздействием некоторых нежелательных факторов, которые могут сработать или не сработать.

Я социальный педагог МБОУ «С(К)СОШИ». В нашей школе обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья, по той или иной причине их можно отнести к категории детей «группы риска».

Обучающиеся нашей школы - это дети, имеющие отклонения от нормы, которые характеризуются ограничением способности осуществлять самообслуживание, передвижение, ориентацию, общение, контроль над своим поведением, обучение и трудовую деятельность имеют нарушение слуха, зрения, недоразвитие речи, с детским аутизмом, с комбинированными нарушениями в развитии.

В нашей школе на 01 сентября 2022 года – 346 обучающихся.

- 106 - имеют статус инвалида
- 60 - обучаются на дому
- 60 - проживают в интернате
- 132 - проживают в неполных семьях
- 18 - опекунские семьи
- 9 - семей СОП
- 57 - Обучающимся ГР СОП

Большое значение в работе с данной категорией детей имеет межведомственное взаимодействие, как комплекс мер по осуществлению сотрудничества различных ведомств по решению проблем детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В школе создаются условия для социальной адаптации и реабилитации всех обучающихся. Установлены доверительные отношения с подростками и родителями, используется имеющийся арсенал правовых норм для защиты прав и интересов личности обучающихся.

Мы стремимся создать систему взаимодействия субъектов образования с социальными партнерами других ведомств, которая обращена к личности ребенка, направлена на ее развитие, раскрытие потенциала, своеобразия и духовных сил. Ставим цели, задачи над их решением мы активно работаем, используя открывающиеся возможности межведомственного взаимодействия органов здравоохранения, образования, физкультуры и спорта, социальной защиты населения, различных общественных организаций. В рамках организации межведомственного взаимодействия стремимся учитывать многообразие функциональных связей и их взаимную целесообразность.

Наши социальные партнёры:

- МБУ "Психологический Центр»;
- Учреждения здравоохранения;
- МО МВД России «Чусовской»;
- МБУ «Молодежный центр»;
- МБУК «Чусовской краеведческий музей»;
- МАУ «Центр народной культуры»;
- МАОУ «ООШ №1», МАОУ «СОШ №5», МАОУ «Гимназия», ГБПОУ «Уральский медицинский колледж»
- МОУ ДОД ЦДОД «Ровесник»;
- Благотворительный фонд «ОМК-Участие»;
- Благотворительный Фонд по взаимодействию с детьми сиротами и детьми, оставленными без попечения родителей «Лучик Детства» г. Челябинск.

Мы выстраиваем взаимодействие с перечисленными организациями в соответствии с планом работы нашей школы, тем самым имеем возможность использовать разнообразные подходы в работе со всеми участниками образовательного процесса, а самое главное, с обучающимися. Большая часть мероприятий носит уже традиционный характер, но при этом совершенствуются формы работы, становятся более востребованными.

Важным моментом организации взаимодействия образовательного учреждения с правоохранительными и контролирующими органами по вопросам организации охраны общественного порядка и безопасности всех участников образовательного процесса, профилактики правонарушений и преступлений и организация деятельности в образовательном учреждении по исполнению административного законодательства. В школе реализуется совместный комплексный план совместных мероприятий с МО МВД России «Чусовской», направленный на снижение количества правонарушений среди учащихся школы. Это совместные рейды с инспектором в неблагополучные семьи, профилактика жестокого обращения, мероприятия направленные на предупреждение угрозы терроризма и противопожарную безопасность, предупреждение краж и хищения личного имущества.

Хотелось бы остановиться на более интересных и значимых моментах.

На протяжении последних лет школа активно взаимодействует с «Чусовским краеведческим музеем им. И.В. Звегинцева». Обучающиеся участвовали в мероприятиях, выставках и музейных занятиях «Я чусовлянин», «Добрые гости всегда в пору», «Природа и экология Пермского края», «Культура общения».

Как результат этого взаимодействия – участие обучающихся в ежегодном районном краеведческом слёте «Юные краеведы Чусового» с последующим выходом на Краевую конференцию ученических проектов и проектно-исследовательских работ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья «Старт в жизнь», проходящую в КГБОУСУВУ «Уральское подворье».

Все участники конференции «Старт в жизнь» в своих отзывах отметили, что была заложена новая традиция стимулирования развития познавательного и творческого потенциала личности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Участие детей с ОВЗ в конференции среди школ и учреждений Пермского края - один из важнейших способов их самореализации в образовательном пространстве. Это новые возможности для наших обучающихся.

Участие в школьных и муниципальных проектах с детьми ОВЗ с целью организации занятости в каникулярное время. С подростками были реализованы проекты «Достопримечательности г. Чусового» с посещением этнографического парка р. Чусовой, «По местам боевой славы» с посещением достопримечательностей г. Чусового и «Музея Каски» г. Лысьва, в рамках проекта по профориентации ребята посетили музей Шувалова и Лысьвенский эмальзавод.

Традиционными стали мероприятия, организованные для наших детей Областным Фондом по взаимодействию с детьми сиротами и детьми, оставленными без попечения родителей «Лучик Детства» с последующим вручением сладких подарков каждому ребёнку. Представления проходят на высоком уровне с участием профессиональных актёров. Для наших детей такие праздники - это запоминающиеся события, к которым они готовятся заранее. Дети получают хороший эмоциональный заряд, отвлекаются от своих проблем со здоровьем, учатся общению, восприятию прекрасного.

Благоприятно сказывается общение наших детей с волонтерами МАУ «ООШ №1», МАОУ «СОШ №5», МАОУ «ООШ №75», МАОУ «Гимназия», ГБПОУ «Уральский медицинский колледж».

Стало традицией, что волонтеры МАОУ «СОШ №5» организуют досуговые мероприятия не только для детей, посещающих школу, но и детей, обучающихся на дому. Ежегодно проводят праздничные новогодние программы для тяжело больных детей по согласованию с родителями на квартирах обучающихся. Такого праздника часто ждут всей семьей.

Ежемесячно в школе проводятся Дни Здоровья, когда в одну команду вместе с детьми встают и педагоги, выполняют всё, что делают дети, что повышает интерес к таким соревнованиям. Большая школьная семья соревнуется в лыжных гонках, в скандинавской ходьбе, в различных конкурсах спортивного и творческого характера. Дни здоровья проходят под девизом «Делай, как я!». Родители являются активными участниками и помощниками спортивных мероприятий.

Начиная с марта 2020 года, широко используются дистанционные технологии. Просвещение ведется в группах школы и классов через социальные сети. В родительских чатах освещается информация по профилактике, защите прав детей, жестокому обращению. В онлайн-формате родителям и детям предложены викторины, конкурсы, презентации по правовому просвещению. Вовлечение во внеклассные мероприятия позволило 95% обучающихся и родителей овладеть новыми знаниями.

С 2012 года школа принимает участие в реализации Мероприятия «Развитие дистанционного образования детей-инвалидов». Для обучающихся на дому проводятся занятия с применением дистанционных технологий и электронных образовательных ресурсов на платформе I-школа. Успехом пользовались занятия «Олимпийские игры древности», «Русская культура 16 века»; «Война. Победа. Память», посвящённое событиям Великой Отечественной войны; «Кибербезопасность». Охвачены дети разных категорий.

С декабря 2020 года активно внедряется в учреждение стандарт (матрица) заполнения ЕИС «Траектория» по профилактике детского и семейного неблагополучия. Проводятся консультации для педагогического коллектива и коллег из других школ города по внедрению стандарта (матрицы) в ИПК, заслушивается информация на совещаниях об анализе правонарушений и выявление детского и семейного благополучия.

Приобщению детей к здоровому образу жизни помогает взаимодействие со специалистами здравоохранения: врачами эпидемиологом, детским гинекологом, наркологом.

В результате взаимодействия субъектов снижается численность учащихся, совершивших преступления и правонарушения, а также состоящих на учете по делам несовершеннолетних; формируется правовое самосознание учащихся, родителей; формируется положительная мотивация учащихся на исполнение правил, законов, учебную деятельность.

В целом, в организации межведомственных взаимоотношений можно выделить тот факт, что это взаимодействие взаимовыгодно как для образовательной организации, которая получает возможность привлекать для решения своих задач материальные, организационные и другие ресурсы ведомственных организаций, так и для других ведомств и организаций, которые видят в школе наиболее приспособленную структуру, объединяющую усилия для обучения и социализации лиц с ОВЗ.

РОЛЬ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТМНР

Аннотация. В статье представлены условия реализации системы курсов с обучающимися с ТМНР.

Ключевые слова: трудовое обучение, кратковременные и долговременные курсы, навыки, профориентация.

В своей книге «Экономическая социология» Вадим Радаев сказал:

«Труд – это школа социализации, в которой проходит весомая часть всей нашей жизни. И наряду с производством продуктов и услуг, труд выступает как производство и воспроизводство самого человека».

Работая в классе с детьми с ТМНР, сталкиваюсь с тем у всех детей данной категории нарушены многие психические процессы, у них низкая самооценка и мотивация деятельности. Многие из них безынициативны, им сложно самостоятельно ставить цели и руководить своей деятельностью. Поэтому одним из основных средств коррекции недостатков психофизического развития умственно-отсталых детей и для формирования у них знаний, умений и навыков, которые помогают им компенсировать особенности, является труд. Труд способствует развитию внимания, мышления, сообразительности, позволяет ребенку почувствовать свою самостоятельность, уверенность в своих силах. В процессе труда ребенок учится: выполнять разные виды трудовой деятельности в природе, по уходу за растениями и животными, на участке в соответствии с сезоном и погодными условиями, в помещении, учатся организовывать свое рабочее место, из разных материалов изготавливать игрушки, пособия, предметы интерьера, подарки.

Работа по трудовому воспитанию включает в себя самообслуживание, ручной труд, хозяйственно-бытовой, трудовое обучение, разные виды дежурств, а также курс по КСК и ДСК (кратковременные и долговременные курсы).

При организации трудовых действий учитываются психические особенности каждого ребенка. Подбирая трудовые поручения, продумываю систему организации: благоустройство класса и школьной территории, изготовление учебных пособий, игр, подарков.

С нашими детьми мы пробовали проводить кратковременные курсы, но заметили, что им сложно усвоить материал за одну четверть. Дети с ТМНР не успевали изготовить задуманную поделку за отведенное время. Поэтому для них решили проводить долговременные курсы, это дает обучающимся возможность усвоить определенные действия и выполнить работу.

Цель реализации системы долгосрочных курсов по выбору – формирование образовательного пространства для решения задач социализации, самоопределения, самоидентификации обучающихся. Владение конкретным ремесленным умением способствует повышению самооценки личности учащегося.

Различные элементы творчества мы вносим на уроках КСК и ДСК. Выставки после этих занятий украшают класс, школу и квартиры. Например, шитье начинали с самого простого это очечник для бабушки, простая строчка из шнура, учились пришивать пуговицы, получалось красивое дерево, вышивали салфетку с цветами для мамы. Начали шить простые мягкие игрушки, это была подушка-сердечко, цыпленок, птичка и кукла из ниток. К новому году ребята сшили по две мышки, и одну подарили своим подшефным первоклашкам, а другую оставили себе. На конкурс мягкой игрушки ребята шили животных, которые живут в заповеднике Карелии. Разные предметы интерьера готовили дети: вазы, цветы, картинки, рамки из разного материала все работы дети оставляют дома или дарят друзьям и родственникам. Это помогает детям осознать значимость выполненной работы.

Каждый учитель знает, что в обретении социального опыта учащихся чрезвычайно важны условия организации их трудового обучения. Чтобы ученики испытали удовольствие от результатов своего труда, обрели уверенность в своих способностях, нужно, чтобы они понимали, как и для чего организуется то или иное трудовое мероприятие. Работая с иглой, ребята приобретают умение: пришить пуговицу, сделать заплатку и другое.

Овладение трудовыми навыками позволяет ребенку самостоятельно обеспечивать себе жизненно важное функционирование. У ребенка развивается умение прилагать свои усилия для выполнения целей. Ребенок приобретает умение преодолевать трудности, доводить начатое до конца. А так же любая деятельность помогает развивать творческие умения обучающихся.

Трудовая социализация знакомит детей с трудом взрослых и помогает развивать трудолюбие, усидчивость, терпение, дисциплинированность

На уроках ДСК и во внеурочной деятельности мы знакомим детей с различными профессиями. В этом нам помогают различные экскурсии и прогулки.

Экскурсия	Профессия
Ферма	Животновод, ветеринар...
Цветочное хозяйство	Цветовод, садовник...
Хлебозавод	Пекарь...
Пожарная часть	Пожарник ...
Кукурузная фабрика	Оператор, водитель, грузчик...
Игрушечная фабрика	Столяр, плотник, художник...
Фабрика мягкой игрушки	Швея, художник...
Костюмерная мастерская	Швея, костюмер...
Театр	Артист, рабочий сцены, осветитель...
Магазин	Продавец, грузчик...
Школа	Учитель, завхоз, дворник, охранник, шофер
Кухня	Повар ...
Больница	Врач, медсестра...
Автобус	Водитель...
Родители	Врач, полицейский, медсестра, продавец, учитель, водитель...

С первого класса знакомим детей с трудом взрослых. В старших классах показываем многообразие профессий их значимость и необходимость. В этом нам помогают разнообразные экскурсии. И первая экскурсия конечно по школе, знакомство со всеми, кто

работает в школе. А еще мы побывали в костюмерной мастерской, на хлеб комбинате, кукурузной фабрике, в пожарной части, ездили на Краснокамску фабрику деревянной игрушки, мягкой игрушки, были в музеях, библиотеке, на вокзале, в магазине и прачечной. Каждую четверть дети знакомятся с новой профессией это профессия повара, парикмахера, швеи, дворника, уборщицы, продавца, водителя. Наблюдали за работниками детского сада, за работой кухни, библиотеки. Собрали коллекцию презентаций по различным профессиям. А какие встречи с интересными людьми мы проводили в классе первыми были конечно родители мы узнавали о их профессиях, где и кем они работают. Сейчас ребята участвуют в профессиональных пробах. Дети осваивают профессию уборщика, дворника, садовника. Знакомство с профессией садовника очень понравилась детям. Они побывали в разных теплицах, посмотрели огромное разнообразие растений, приняли участие в сортировке луковичных растений.

Во время любых мероприятий прививаем детям уважение к людям труда, интерес к трудовой деятельности взрослых, бережное отношение к результатам труда. Приучала родителей поверить в возможности детей. Показывала им, что любое действие ребенка может обязательно ему пригодиться в жизни. Сейчас родители стали доверять детям и вместе с ними и с использованием технологической карты выполняют любые домашние дела. Приучая к обыденному труду, родители видят, что дети способны на выполнение различных поручений, они стали понимать, что приученный к труду ребёнок сможет себя занять, ему не скучно, у него много дел и он нужен своей семье.

В данном направлении я, как классный руководитель, всегда преследую цель развития сознательности и активной жизненной позиции учащихся, стараюсь, чтобы организуемое трудовое обучение способствовало формированию практической стороны трудолюбия как личностного качества.

В вот уже третий год на уроках труда мы работаем по новой технологии «Подготовка младшего обслуживающего персонала», который разделен на три модуля.

- Сохранение и поддержка здоровья.
- Работа на территории.
- Уборка помещений.

На этих уроках по трудовому обучению учу детей самих планировать свой труд, в этом нам помогают технологические карты, которые мы составляем все вместе на уроках по трудовому обучению и уроках СБО.

Перед началом любой трудовой деятельности четко рассказываю, какую работу мы будем выполнять, какие конкретные задачи стоят перед нами, помогаю распределять обязанности и помочь детям осмыслить важность предстоящей работы. Уделяю внимание практическому показу и обучению ребят способам и приемам работы, а главное соблюдению правил техники безопасности. Дети получают домашнее задание на выполнение какого – либо трудового действия.

На пришкольном участке в течение года учим ребят применять на практике, полученные на других уроках знания: это способы посадки растений, роли минеральных удобрений на рост и урожайность, элементарным способам ухода за растениями и дизайну.

Такое организованное трудовое обучение способствует целенаправленной реализации потенциальных возможностей каждого умственно-отсталого ребенка, социализации и помогает ему понять, что его труд необходим.

ПОИСК НОВЫХ ПОДХОДОВ К КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ДОУ С ДЕТЬМИ С ОВЗ И ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье анализируется возможность нейропсихологического подхода к коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ и детьми, имеющими индивидуальные особенности развития. Приводятся примеры успешного опыта внедрения элементов нейропсихологической коррекции в практику работы педагога-психолога ДОУ.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, дети, имеющие индивидуальные особенности развития, кинезиология, сенсомоторная коррекция, сенсорные системы, гимнастика для мозга, система нейропсихологического сопровождения.

Воспитанники с ограниченными возможностями здоровья появились в МАДОУ «Детский сад №370» г. Перми 6 лет назад, и это были, по сравнению с сегодняшними детьми с ОВЗ, ребята с незначительными нарушениями в речевом и познавательном развитии. Вряд ли в то время было меньше детей с тяжёлыми нарушениями – скорее всего, они посещали коррекционные детские сады, потому что комбинированные группы в массовых дошкольных образовательных учреждениях только-только начинали организовывать.

В то же время на протяжении всех тринадцати лет, которые я работаю в МАДОУ «Детский сад №370» г. Перми, всегда были дети, испытывающие сложности в освоении образовательной программы. И с каждым годом в нашем детском саду увеличивается не только количество детей с ОВЗ, но и количество детей, также нуждающихся в коррекционной помощи специалистов ДОУ и не имеющих этого статуса. Совершенно очевидно, что работа педагога-психолога в современном детском саду должна быть направлена не только на работу с детьми, которые уже имеют статус ОВЗ, но и на раннюю помощь детям, имеющим индивидуальные особенности развития.

«Дети, имеющие индивидуальные особенности развития» - этот термин я использую в своей профессиональной деятельности, когда наблюдаю какие-то особенности развития у детей, которые так или иначе влекут за собой сложности в достижении ими целевых ориентиров дошкольного образования, в социализации среди сверстников, в эмоционально-личностном развитии. Например, среди детей, с которыми я занимаюсь как педагог-психолог, есть мальчик 6-ти лет с СДВГ по типу гиперактивности. Он не может усидеть на месте во время групповых занятий: для удержания внимания на познавательной деятельности ему необходимо постоянно менять положение тела в пространстве (сидеть, сползать со стула, шаркать ногами, вертеть головой), что, конечно же, мешает другим детям и затрудняет работу воспитателя.

Актуальным для психолого-педагогического сопровождения такого ребёнка является обучение воспитателя приёмам работы с ним, чтобы излишние компенсаторные движения ребёнка во время образовательного процесса не отвлекали других и его самого от усвоения материала. Но пока этот мальчик только мешает. Зато во время индивидуальных занятий с

педагогом-психологом он раскрывается и выполняет такие задания, с которыми не справились бы многие, более усидчивые его сверстники.

Ещё пример. Вот сидит передо мной ребёнок, по заключению ПМПК, с задержкой психического развития. Ему почти 7 лет, впереди школа, и он, занимаясь один на один с педагогом, умеет выполнять задания на развитие мыслительных операций обобщения, классификации, систематизации, аналогии, он запоминает соответствующее возрасту количество слов и изображений, может длительное время сохранять устойчивость внимания. Потому что он всему этому обучен на индивидуальных коррекционно-развивающих занятиях. Но возвращаясь в группу, мальчик теряется, как будто выключается на какое-то время: он стоит посередине группы и ждёт, когда воспитатель скажет, чем ему заняться. Его никогда не берут в командные эстафеты, потому что если, например, будет задание передать мяч над головой каждому участнику, он растеряется и не передаст мяч соседу. И, конечно, мама обоснованно предполагает, что во время уроков в классе её сын с трудом будет усваивать школьный материал. Хотя в рамках реализации АООП для ребёнка с ЗПР в соответствии с заключением ПМПК специалисты детского сада достигли целевых ориентиров.

И мы вместе с мамой этого мальчика начинаем работать в новом направлении – с использованием методов кинезиологии, в частности выполнять упражнения с кинезиологическими мешочками. Их преимущество в том, что они хорошо развивают зрительно-моторную координацию, формируют у ребёнка схему тела, а это, в свою очередь, является одним из базовых этапов развития пространственных и квазипространственных (чтение, счёт, письмо) представлений. И не забудем про развитие умения принимать свои ошибки – многие современные дети боятся ошибаться. А мешочек можно без страха бросать на пол, ловить, как хочешь или как можешь.

А вот на другого моего воспитанника даже родители уже махнули рукой, по крайней мере, создаётся такое впечатление. В его заключении ПМПК стоит обучение по АООП для детей с умственной отсталостью. Ему 7,5 лет, его сестра-двойняшка 1 сентября пошла в школу, его младший брат - в подготовительную группу, и его самого на третий год родители оставили в подготовительной группе детского сада. Это уже третья по счёту новая для мальчика подготовительная группа. И самое удивительное, что он очень быстро адаптируется к новому коллективу, несмотря на ограниченные возможности здоровья. Да, ему недоступны некоторые мыслительные операции, например, систематизация, он не понимает, что события на четырёх картинках представляют собой одну историю, ему во всём нужна наглядность и простые инструкции. Но за последний год, как только мы начали выполнять с ним задания на развитие проприоцептивной и зрительной сенсорных систем, он стал более внимательным, усидчивым, начал понимать инструкцию взрослого, у него значительно улучшились показатели произвольной регуляции поведения.

Если бы работа по сенсомоторной коррекции и развитию проводилась с более ранних возрастных периодов, то в старшем дошкольном возрасте у ребёнка уже была бы сформирована нейропсихологическая база для развития познавательных процессов.

Таким образом, в работе с детьми с ОВЗ и с детьми, имеющими индивидуальные особенности развития, очень важно учитывать темп их психосоматического развития и созревания центральной нервной системы при сравнении с формальной возрастной нормой, т.к. эти темпы существенно отличаются у разных детей.

Внедряя в свою практику элементы нейропсихологической коррекции (такую возможность даёт мне наличие диплома о профессиональной переподготовке по программе «Нейропсихология» в Институте дополнительного профессионального образования в г. Санкт-Петербург), для детей подготовительных к школе групп я еженедельно реализую коррекционно-развивающую программу «Гимнастика для мозга», в которую я включила упражнения из программ нейропсихологической коррекции А.Л. Сиротюк, В.С. Колгановой, Е.В. Пивоваровой, Т.Г. Горячевой, О.Г. Шевченко и др. На этих занятиях мы развиваем пространственную ориентацию, глагодвигательную координацию (бросьте своему ребёнку-дошкольнику мячик – 90% современных детей не смогут его поймать, что говорит о недостаточной согласованности движений в системе «глаз - рука», а этот навык очень важен при обучении в школе!), межполушарное взаимодействие.

Неоднократно во время психологического консультирования я замечала, как родители гордятся тем, что их ребёнок чуть ли не с рождения посещает школу развития, в 3 года уже знает алфавит, в 4 сам читает и произносит отдельные слова на английском языке. А потом, в 6-7 лет, во время диагностики психологической готовности к обучению в школе выясняется, что к этой самой школе ребёнок почему-то не готов. Как такое может быть? Чтобы объяснить это родителям, я демонстрирую им разработанную учёными Вильямсом и Шеленбергом пирамиду обучения. Это наглядная схема процессов психологического созревания ребёнка.

Основой, фундаментом пирамиды является зрелость центральной нервной системы, а ближе к вершине пирамиды находится развитие высших психических функций (речь, мышление, память, внимание), ещё выше – чтение и математика. Прежде чем добраться до этой вершины, необходимо пройти все ступени. Развитие ребенка идет снизу вверх. Каждый этаж формируется на фундаменте предыдущего. Чтобы подняться к вершине пирамиды, когда ребенок будет готов к школьному обучению, нужно уделить внимание каждому этажу.

В соответствии с этой пирамидой обучения на индивидуальных занятиях с детьми 2-3 лет мы вначале развиваем сенсорные системы, выполняя задания по системе Монтессори, используя различные пинцеты, сортеры, сенсорные эталоны. С ребятами 3-5 лет мы формируем схему тела, развиваем умение ориентироваться на образец при выполнении заданий, понимать инструкцию взрослого. С детьми 5-7 лет занимаемся развитием зрительно-моторной координации. Всё это создаёт базу для успешного обучения в школе.

Но дети, как правило, получают статус ОВЗ чаще всего к пяти годам, т.е. к старшей группе. Хотя это не значит, что прежде никак не проявлялись индивидуальные особенности их развития.

С другой стороны, начав проводить «Гимнастику для мозга» с детьми подготовительных к школе групп, я заметила, что больше всего сложностей с выполнением, казалось бы, простых заданий (например, подбросить не выше головы мешочек с песком 10*10 см двумя руками, поймать мяч, отбить кинезиологический мячик от пола двумя руками и др.) испытывают дети, родители которых когда-то обращались ко мне за консультацией по поводу сложностей в адаптации, энуреза, нарушения координации движений, проблем с дневным сном, неусидчивостью, конфликтностью, боязнью выступать на утренниках и т.д. Т.е. у этих детей даже на этапе окончания детского сада имеются сложности в развитии зрительно-моторной координации.

А что если придумать систему нейропсихологического сопровождения детей, начиная с момента их поступления в детский сад? Чтобы воспитатели, непосредственно работающие с этими детьми ежедневно, знали нормы психомоторного развития детей и своевременно сигнализировали педагогу-психологу о необходимости помощи отдельным детям. Чтобы существовала система обязательных для включения воспитателями в ежедневные режимные моменты игр и упражнений, развивающих проприоцептивные, тактильные, вестибулярные, зрительные, слуховые ощущения у детей с целью стимулирования их сенсомоторного развития, т.е. создания нейропсихологической базы для развития познавательных процессов. Дети, рождённые в 80-х годах XX века и проводившие всё свободное время, играя во дворе со сверстниками, естественным образом осуществляли нейромоторную самокоррекцию: они прыгали через резиночки, в классики, через мяч, отбивая его разными способами от любой стены и т.п. Современное поколение детей, к сожалению, лишено этой возможности.

На занятиях с детьми с ОВЗ я стала использовать игры, направленные на стимулирование их сенсомоторного развития, т.е. игры, формирующие основу пирамиды обучения. Это очень доступные игры, и их можно повторить в домашних условиях, чему я учу родителей во время консультаций. Например, используя обыкновенную пупырчатую плёнку, в которую заворачивают при транспортировке бытовую технику, можно щёлкать пузыри каждым пальцем по очереди, щёлкать только одной рукой, одновременно двумя руками, щёлкать большим пальцем ноги, стучать деревянным молоточком только по обведённым маркером пупырышкам или, например, молоточком в правой руке бьём по синим пупырышкам, в левой – по красным (можно усложнить: стучать по определённой программе, например: 2 раза по синему, 1 по красному; 3 по красному, 2 по синему) и т.п.

С обыкновенными палочками-чесалочками для спины можно показать ребёнку такую игру: одновременно двумя палочками перенести мяч для настольного тенниса из одного контейнера в другой. Можно усложнить: доставать мячики из таза с водой, доставать мячики только белого цвета, а жёлтого оставлять и т.д.

Бабочки-зажимы для орхидей можно использовать для игр с пальчиками. Например: «Бабочка прилетела на мизинчик». Ребёнок должен посадить бабочку к себе на мизинчик и изобразить её полёт и т.п. Эта игра помогает ребёнку прочувствовать каждый пальчик, тем самым способствуя формированию у него схемы тела.

Маленькие резиночки для плетения браслетов мы используем, например, в игре «Украшаем ёжика» – надеваем резиночки одновременно на 4 колючки массажного мячика. Каждый ребёнок сам выбирает, резиночками какого цвета и в каком порядке он будет украшать своего «ёжика».

Со строительными (не подточеными) карандашами тоже можно выполнять упражнения, например, переключать карандаши из одной руки в другую и обратно. Количество карандашей у ребёнка можно постепенно увеличить до 10-ти. В качестве усложнения можно делать это упражнение с закрытыми глазами.

Таким образом, продуманная, научно обоснованная система нейропсихологического сопровождения детей, направленная на создание у них нейропсихологической базы для развития познавательных процессов через стимулирование их сенсомоторного развития, может стать новым подходом к коррекционно-развивающей работе педагога-психолога ДОУ с детьми с ОВЗ и детьми, имеющими индивидуальные особенности развития.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И ТИФЛОПЕДАГОГА ПРИ ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ К СОСТАВЛЕНИЮ РАССКАЗА ПО СЕРИИ СЮЖЕТНЫХ КАРТИН

Аннотация. В данной статье представлен опыт работы с детьми старшего дошкольного возраста с нарушением зрения по восприятию сюжетных картин, описаны особенности восприятия детей, раскрыты этапы и задачи работы учителя-логопеда и тифлопедагога во взаимодействии при подготовке детей с нарушением зрения к составлению рассказа по серии картин.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, нарушение зрения, сюжетные картины, взаимодействие специалистов, зрительное восприятие.

Дети с нарушением зрения представляют большую и разнообразную группу как по характеристике состояния зрения, так и по происхождению заболеваний и условиям социального развития. Психическое развитие детей с нарушением зрения характеризуется различными особенностями, в том числе отмечаются и своеобразные особенности в развитии зрительного восприятия.

По мнению А.Г. Литвака, восприятие – это психический процесс отражения предметов явлений действительности, непосредственно воздействующих на органы чувств, в совокупности их свойств и качеств, в результате чего в сознании возникает целостный образ объекта [2].

Но различные патологии зрительного анализатора у детей влияют на процесс восприятия окружающего мира, оказывая влияние не только на скорость воспринимаемого, но и на качество – точность, полноту и дифференцированность. Такие особенности в восприятии окружающего мира у детей с нарушением зрения откладывают отпечаток и на восприятие сюжетных картин. Л.В. Рудакова в своей статье [1] отмечает, что детям со зрительными патологиями на восприятие сюжетных изображений требуется в 2-3 раза больше времени, чем их нормально видящим сверстникам. У детей, имеющих нарушения зрения возникают трудности при восприятии сюжетных картин: они выделяют меньшее количество объектов и устанавливают меньше связей между рассматриваемыми объектами и персонажами иллюстраций, затрудняются в понимании содержания картин, отмечается недостаточное понимание эмоций и поз изображенного человека [3].

Однако, включая в коррекционную работу различные сюжетные картины, особенно те, на которых изображены сверстники, пробуждают у детей пережитые чувства и эмоции, активизируют мысль, развивают зрительное восприятие. Исходя из этого, возникла потребность в совместной работе учителя-логопеда и тифлопедагога по разработке этапов рассмотрения изображений и составления рассказа по сюжетным картинам.

Нами определены задачи работы каждого специалиста во взаимодействии, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Задачи работы специалистов по подготовке детей с нарушением зрения к составлению рассказа по серии сюжетных картин

Учитель-логопед	Тифлопедагог
Выбор сюжета для составления рассказа (соответствие возрасту, времени года, культурным и социально значимым событиям).	Оценка соответствия критериям отбора картинного материала для детей дошкольного возраста с нарушением зрения.
Определение количества занятий подготовительного этапа.	Требования к использованию картинного материала в пространстве кабинета/группы. Подготовка рекомендаций в соответствии с индивидуальными возможностями детей.
Подготовка вопросов побуждающих детей к рассуждению и объяснительной речи.	Подготовка вопросов и заданий побуждающих детей к рассматриванию и направляющих рассматривание картины.
Подбор литературного материала, соответствующего сюжету картины.	Подготовка дополнительных материалов и приспособлений, расширяющих возможности зрительного восприятия детей.
Подготовка игровых ситуаций в соответствии с этапами зрительного восприятия картины.	Подготовка игровых ситуаций в соответствии с этапами зрительного восприятия картины.

Сюжетная серия картин «Дети на пляже» из наглядного пособия «Что такое хорошо, что такое плохо» (рис. 1) позволила нам привлечь внимание детей к нравственно значимой ситуации, вызвать эмоциональное отношение к ней и побудить к высказыванию своих мыслей. Итогом этих рассуждений стал последовательно составленный коллективный рассказ, отражающий причины, вызвавшие поступок, способы решения ситуации, стремление руководствоваться знанием правил поведения в повседневной жизни.



Рис.1. Наглядное пособие «Что такое хорошо, что такое плохо» (Г.П. Лавреньева)

Рассматривание картин с детьми с нарушением зрения требует от учителя - логопеда и тифлопедагога учёта возможностей их зрительного восприятия и выполнения требований к размещению детей с нарушением зрения для коллективного рассматривания картин (размещение в пространстве):

– При демонстрации картины педагогу необходимо пользоваться указкой с ярким наконечником, обращая внимание детей на рассматриваемый объект;

- Варианты схем размещения детей: в 2-3 ряда учитывая окклюзию, полукругом;
- Во время рассматривания дети должны иметь возможность подходить к демонстрируемому изображению;
- Дети размещаются от места демонстрации иллюстративного материала в соответствии с остротой зрения и видами косоглазия: 0,01 до 0,05 - на расстоянии не более 1 метра, 0,06 до 0,08 - на расстоянии не более 1,5 метра, в 0,4 - 1,0 - на расстоянии не далее 5 метров;
- При разной остроте зрения обоих глаз ребенка необходимо посадить видящим глазом к центру;
- Дети, имеющие расходящееся косоглазие даже при высокой остроте зрения следует разместить как можно ближе к рассматриваемой картине;
- Иллюстративный материал детям со сходящимся косоглазием следует разместить на подставке;
- Детей, у которых закрыт окклюзией левый глаз, следует посадить так, чтобы демонстрируемый материал был справа от него. Детей, у которых закрыт окклюзией правый глаз, поместить так, чтобы материал был слева;
- Достаточное освещение рабочей зоны, использование дополнительного света над доской.

Интерпретация сюжетных изображений, понимание изображенных ситуаций и событий зависят как от правильности восприятия, так и от характера изображенного сюжета: сложности, доступности понимания. Для того чтобы воспринимать сюжетное изображение необходимо узнать все объекты, выделять сенсорные и временные характеристики предметов, определять местоположение объектов в пространстве, воспринимать перспективу, человека (его позы, эмоциональное состояние), уметь устанавливать причинно-следственные связи.

Часто дети пропускают детали при рассматривании картины, а также отмечается недостаточное понимание детьми эмоций и позы персонажей, изображенных на картине. Поэтому для нахождения и описывания предметов и объектов мы используем рамки для рассматривания (рис.2).



Рис.2. Рамки для рассматривания

Рамки для рассматривания имеют зеленый цвет, разную форму, размер и подбираются в соответствии от размера и форму рассматриваемого объекта или предмета. Данные рамки используются для того, чтобы выделить из общего фона необходимый предмет, более мелкие детали при восприятии сюжетной картины. Кроме того, для более детального рассматривания картины детям раздаются карточки с изображением отдельных предметов

для формирования умения соотносить и находить представленные предметы в общем фоне картины. Также, нами были дополнены сюжетные картины приспособлениями, расширяющие возможности зрительного восприятия – карточки с отдельно выделенными фрагментами картины (рис.3) и уменьшенные копии картин с увеличением контрастности, и яркости для индивидуального рассматривания (рис.4).

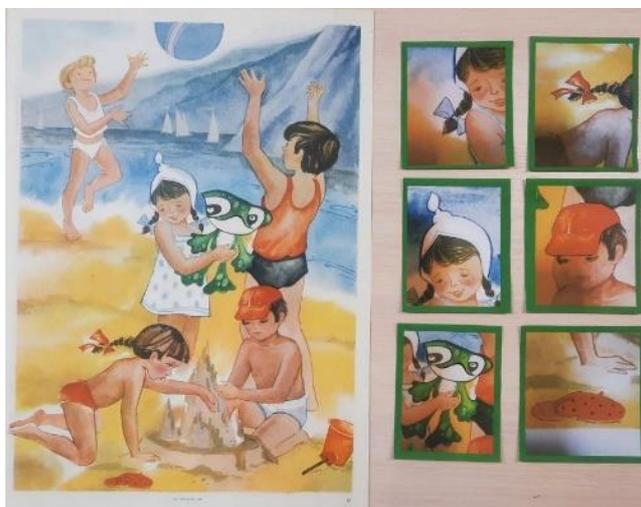


Рис.3. Карточки с отдельно выделенными фрагментами картины



Рис.4. Уменьшенные копии картин для индивидуального рассматривания

Первая картина из серии (рис.2) представляет основу сюжета и именно с неё начинается основная работа по развитию зрительного восприятия, в которой выделяются 3 этапа:

- Восприятие предметов;
- Восприятие действий;
- Восприятие эмоций.

1 этап – восприятие предметов. На данном этапе предполагается работа по рассматриванию предметов и мелких деталей на сюжетной картине. Перечень предлагаемых вопросов:

- Какое время года на картине? (лето)
- Кто на картине? (мальчики, девочки, дети, ребята)
- Сколько детей? Сколько мальчиков, девочек?
- Придумаем имена детям. Для мальчика в бейсболке на звук С, для девочки с красным бантом на звук М, для девочки с белым бантом на звук Л.
- У кого одна кошечка, а у кого две кошечки?

- У кого панама, а у кого кепка?
- У какого предмета есть чёрные горошки?
- Что на картине красное? (зелёное, голубое, белое, жёлтое...)
- На чём играют дети? (на песке)
- Что построили из песка дети?
- Какие игрушки есть у детей?
- Найдите на доске предметы, которые есть на картине.
- Где играют дети? (на берегу, на пляже)
- На воде парусная лодка или катер?
- Что близко, что далеко?

2 этап – восприятие действий. На данном этапе предполагается работа по рассматриванию действий и поз изображенных объектов. Перечень предлагаемых вопросов:

- Кто присел, стоит, сидит?
- Мальчики мяч подбрасывают или перебрасывают?
- Лена песок нагребает или выгребает из ведёрка?
- Покажи, как присела Лена, как сидит Маша, на кого смотрит Саша?
- Куда упал мяч?

3 этап – восприятие эмоций. На последнем этапе предполагается работа по рассматриванию и пониманию эмоций изображенных объектов.

- Что здесь произошло?
- Почему дети плачут?
- Как чувствуют себя мальчики, которые играли мячом?
- Что они говорят друг другу?
- Какое настроение у детей?
- Как они поступят дальше?
- Как им удалось так быстро восстановить постройку?
- Какое правило знают мальчики, которые играют вдали с мячом?

Таким образом, равноценное участие учителя-логопеда и тифлопедагога, адаптация иллюстративного материала и разработка дополнительных средств, расширяющих возможности восприятия, помогает детям с нарушением зрения компенсировать недостатки зрительного восприятия, понимать сюжет картин и составлять по ней рассказ.

Библиографический список

1. Головина Г.П., Рудакова Л.В. Коррекционно-педагогическая работа с сюжетной картиной в специализированном ДООУ для детей с недостатками зрения // Реабилитационная работа со слепыми и слабовидящими детьми: сборник. М., 1988.
2. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учебное пособие. СПб.: РГПУ, 1998.
3. Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учебное пособие. М.: РАОИКП, 1999. 256 с.

ФОРМЫ ОКАЗАНИЯ РАННЕЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ИХ СЕМЬЯМ

Аннотация. Статья посвящена ранней помощи детям с ОВЗ и инвалидностью и их семьям: вопросам компонентов системы раннего вмешательства, содержанию алгоритма программы ранней помощи и комплексного сопровождения ребенка с ОВЗ и инвалидностью и его семьи, инновационным технологиям.

Ключевые слова: лица с ОВЗ и инвалидностью и их семьи, ранняя комплексная помощь, алгоритм программы ранней помощи и комплексного сопровождения ребенка и его семьи, технологии работы с детьми с ОВЗ и инвалидностью.

Ранняя комплексная помощь включает психолого-педагогическое исследование ребенка, коррекционно-развивающую работу, консультирование, психологическую поддержку семьи, где воспитывается ребенок с ОВЗ и инвалидностью. Возникновение ранней помощи детям и семьям было обусловлено ростом числа детей, имеющих нарушения развития при рождении; увеличением числа социально неблагополучных семей; ростом количества социальных сирот из детей с проблемами здоровья и нарушением развития, другим. Оказание ранней помощи базируется на принципах: гуманизма, учёта индивидуальных потребностей детей, лично - ориентированного подхода к ребенку, учёта новообразований и ведущей деятельности каждого возраста, раннего выявления и коррекции отклонений в развитии, активного включения семьи в процесс коррекционно-развивающей работы. Условием оказания ранней помощи специалистами образования, здравоохранения и социальной защиты является раннее включение родителей ребенка с ОВЗ и инвалидностью в коррекционно-развивающий процесс.

Технология ранней помощи на 14 % улучшает показатели раннего развития у слепых недоношенных младенцев, на 100 % предупреждает тяжёлые формы нарушений психического развития детей с синдромом Дауна, на 100 % случаев меняет направление развития детей с двигательными нарушениями в сторону улучшения [4].

Предоставление качественных услуг на ранних этапах развития ребенка с ОВЗ и инвалидностью и их семьям – право детей и их семей, где дети воспитываются. Оно заложено в международных конвенциях и национальных законах государств. Раннее вмешательство включает: переход от медицинской к социальной модели инвалидности; претворение концептуальных рамок раннего вмешательства в области различных дисциплин; налаживание взаимодействия между различными ведомствами, введение межведомственных комиссий на разных уровнях для формирования и координации услуг раннего вмешательства; претворение нормативно -правовой базы, контролирующей работу служб раннего вмешательства; финансирование раннего вмешательства с привлечением разных министерств; внедрение протоколов раннего выявления и диагностики с предельным использованием присутствующих ресурсов; претворение сети служб раннего вмешательства, соответствующих принципам доступности; претворение профессиональных ассоциаций,

закрепление критериев и стандартов качества услуг раннего вмешательства; формирование системы подготовки специалистов в ВУЗах и на местах, разработка тренингов повышения квалификации, др. [2, с.44].

Н.С. Охочинская предлагает алгоритм программы ранней помощи и комплексного сопровождения ребенка с ОВЗ и инвалидностью:

- 1) тестирование семьи, сравнение результатов тестирования с заключением психолого-медико-педагогической комиссии;
- 2) углубленное обследование ребенка с ОВЗ и инвалидностью;
- 3) выявление приоритетности базовых направлений ранней помощи, особых условий, методов обследования ребенка, др.;
- 4) составление персональной программы ранней помощи детям с ОВЗ и инвалидностью;
- 5) определение параметров и критериев оценки эффективности реализации программы ранней помощи [3].

По Н.В. Гарашкиной ранняя интервенция содержит четыре группы услуг: детям (лечение, физиотерапия), родителям (образовательные программы, групповое консультирование); семьям (программы для бабушек детей с ОВЗ, помощь наравне с родителями детей с ОВЗ и инвалидностью.); включение детей с ОВЗ и инвалидностью в обычные детские сады [1, с.23]. Системы здравоохранения, образования и социальной помощи определяют уровень развития ребенка с ОВЗ и инвалидностью, занимаются проектированием программ их раннего развития; консультированием их семей, др. Службы ранней помощи проводят детальное обследование новорожденных неонатологом, неврологом, генетиком с регистрацией факторов риска в паспорте новорожденного, дают направление в территориальную службу ранней помощи, оказывают психологическую поддержку, консультирование семьи, ведут динамическое наблюдение за ходом дальнейшего психофизического и речевого развития, др.[5, с.291].

Родителям детей раннего возраста с ОВЗ и инвалидностью помогают разные службы. Лекотека предоставляет психолого-педагогическое сопровождение детям от 2 мес. до 7 лет. Консультационный пункт обеспечивает единство и преемственность семейного и общественного воспитания. Центр игровой поддержки ребенка проводит адаптацию детей с ОВЗ и инвалидностью к поступлению в детский сад [5, с.292].

Таким образом, раннее вмешательство важная государственная социально-экономическая стратегия поддержки детей с ОВЗ и инвалидностью; она способна нейтрализовать действие первичного дефекта на ход психофизического развития ребенка, является профилактикой детской инвалидности, помогает особенным детям остаться и расти в родной семье, лучше освоится в современном обществе.

Библиографический список

1. Гарашкина Н.В. Новые подходы к реабилитации и социализации детей с ограниченными возможностями // Гаудеамус. №2 (10). С.23-30
2. Мачехина М.А. Ранняя комплексная помощь детям с ограниченными возможностями здоровья и их семьям в России // Вестник КрасГАУ. № 8. С.44-49

3. Охочинская Н.С. Алгоритм создания программы ранней помощи и сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей – Режим доступа: <https://iro86.ru/images/Documents/docs2018/OVZ/555.pdf>

4. Развитие ранней помощи в образовании детям с ОВЗ и группы риска: основания, ориентиры и ожидаемые результаты – Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-introduction-of-a-new-level-of-education-for-young-children-at-risk-and-with-disabilities-foundations,-guidelines-and-expected-results>

5. Хрущева Н.Н. Формы оказания ранней помощи родителям детей младенческого и раннего возраста с ОВЗ // Специальное образование. 2021. № 8. С.291-205

Василюк Т.С., педагог-психолог

МАОУ «Школа №18 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»

г. Перми, tanya.kulakova2012@yandex.ru

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В РАМКАХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Аннотация. Основная задача в работе с обучающимися с интеллектуальной недостаточностью - максимально адаптировать их в процесс социальной интеграции, и овладение коммуникативными навыками является важнейшей составляющей в этом процессе. Как педагог-психолог в рамках психологического сопровождения обучающихся с интеллектуальной недостаточностью способен повлиять на освоение коммуникативного навыка данной категорией детей?

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, интеллектуальная недостаточность, коммуникация, коммуникативные навыки, психологическое сопровождение.

Каждый человек занимает в обществе вполне определенное место и, следовательно, всегда находится в соответствующих отношениях с окружающими людьми.

Основная задача в работе с обучающимися с интеллектуальной недостаточностью – максимально адаптировать их в процесс социальной интеграции, и овладение коммуникативными навыками является важнейшей составляющей в этом процессе. Через общение у человека появляется возможность понять себя и других людей, оценить их чувства и действия, а это, в свою очередь, помогает реализовать себя и свои возможности в жизни и занять собственное место в обществе. Активизация коммуникативной деятельности воспитанников предполагает побуждение их к энергичному, целенаправленному общению [1].

Обучающиеся с интеллектуальной недостаточностью, имеют различные особенности, затрудняющие освоение коммуникативного навыка. Это безынициативность и немотивированность общения, оно ограничено социально-бытовыми знаниями. В поведении часто наблюдается повышенная конфликтность и негативизм, неумение связно высказывать свои просьбы. Ученики с интеллектуальной недостаточностью часто проявляют эмоциональную неустойчивость, с трудом могут идентифицировать свои чувства и понять,

от чего они возникают. Обучающиеся испытывают трудности в понимании эмоционального состояния оппонента, распознавание эмоциональной окраски речи также нарушено. Всё перечисленное осложняет процесс освоения коммуникативного навыка детьми, имеющими интеллектуальную недостаточность.

Как ребёнку может в этом помочь педагог-психолог? При работе с освоением коммуникативного навыка необходимо опираться на потенциальные возможности ребёнка с интеллектуальной недостаточностью и, в первую очередь, стараться развивать:

- 1) умение концентрировать внимание и давать ответную реакцию на обращение окружающих;
- 2) способность к сотрудничеству между оппонентами, умение слушать и слышать друг друга;
- 3) умение соблюдать очередность в разговоре;
- 4) умение применять приобретённые навыки общения в повседневной жизни, то есть развивать способность перекладывать умение на различные ситуации.

Для себя выделяю три компонента в развитии социально-коммуникативных навыков: когнитивного, включающего все психические процессы, связанные с познанием; эмоционального, включающего различные эмоциональные состояния и моральные чувства; практического (поведенческого), осуществляющего связь коммуникации, адаптации с социальной практикой.

Когнитивный компонент. Для развития данного компонента у обучающихся в рамках психологического сопровождения используются игры на межполушарное взаимодействие, комплексы упражнений на мозжечковую стимуляцию, задания на активизацию высших психических функций. Развитие высших психических функций в процессе коммуникации способствуют внимательности и сосредоточенности, повышают способность к качественному овладению речевыми навыками, развивают познавательные навыки.

Эмоциональный компонент. Одной из важнейших составляющих успешной интеграции, данной категории лиц в общество является развитие эмоционального интеллекта, так как обучающиеся с интеллектуальной недостаточностью имеют низкий уровень его развития и не могут посмотреть на ситуацию со стороны оппонента, что ведёт за собой определенные трудности во взаимодействии с социумом.

Отработка эмоциональной части может начинаться с момента входа обучающихся в кабинет психолога, так как стартовый эмоциональный настрой так или иначе влияет на ход и результаты урока. Начальная школа выбирает, как поздороваться с педагогом-психологом (рукопожатие, объятие, танцы, «дай пять»), что способствует выстраиванию благоприятного психологического климата занятия. Средние классы проходят подвижную напольную игру «Рука-нога», что помогает им оставить эмоции и проблемы, связанные с учебным процессом, за пределами кабинета.

На вводной части занятий каждый ученик проговаривает свои чувства (какое настроение сегодня, что успело порадовать и огорчить за текущий день). В ходе уроков педагог-психолог учит понимать, какое чувство от чего может появиться, как определить эмоции других людей по их невербальному проявлению. Затем следует отработка невербального проявления эмоций игровым способом с отгадыванием.

Поведенческий (практический) компонент. При проработке данного компонента педагог-психолог обыгрывает с обучающимися конфликтные ситуации: осуществляется

поиск путей выхода из конфликта. Ученики знакомятся с «я» и «ты-высказываниями», определяется разница между ними, и отрабатывается схема «Я-высказываний». Дети с направляющей помощью педагога учатся подмечать положительные качества в себе и окружающих людях, делают комплименты одноклассникам.

При этом необходимо в ходе проведения урока гармонично чередовать субъектно-субъектный и субъектно-объектный стили педагогического общения, создавать естественные ситуации общения, предполагающей доверительные, построенные на взаимном уважении отношения между учителем и учеником.

1. Субъектно-объектные отношения. В педагогической деятельности в роли субъекта выступает педагог, а в роли объекта — воспитанник.

В этой ситуации ребенок выступает как исполнитель требований и задач, поставленных педагогом. При разумном субъектно-объектном взаимодействии формируются и закрепляются положительные качества детей: исполнительность, дисциплинированность, ответственность; ребенок накапливает опыт приобретения знаний, овладевает системой, упорядоченностью действий. Однако до тех пор, пока ребенок является объектом педагогического процесса, т. е. побуждение к деятельности будут постоянно исходить от педагога, познавательное развитие ребенка будет не эффективным.

2. Субъектно-субъектные отношения содействуют развитию у детей способности к сотрудничеству, инициативности, творческого начала, умения конструктивно решать конфликты. Активизируется работа мыслительных процессов, воображения, активизируются знания, отбираются нужные способы, апробируются разнообразные умения. Формируются проявления активности и самостоятельности. Педагог при субъектно-субъектном взаимодействии понимает своих воспитанников более лично, такое взаимодействие получило название, лично-ориентированное. Лично-ориентированный педагог максимально содействует развитию способности ребенка осознавать свое «Я» в связях с другими людьми и миром в его разнообразии, осмысливать свои действия, предвидеть их последствия, как для других, так и для себя. Педагогическая деятельность при такого рода взаимодействии носит диалогический характер. Философ и культуролог Михаил Бахтин считает, что ребенок лишь в диалоге, входя во взаимодействие с другими, учится общению [2].

Для развития сотрудничества и взаимодействия играем в настольные игры: «Монополия» - для прогнозирования деятельности и умения договориться, «Крокодил» - для развития умения объяснять, ведь это представляет большую сложность для детей; простые игры, направленные на умение принимать проигрыш), психологическая настольная игра «Лепешка» – для развития умения договариваться, игра «Всегда хотел спросить» - вытягиваем карточки с вопросами и ближе узнаём друг друга.

Так же в рамках занятий с учащимися обсуждаются различные социально важные темы: о честности, обязанностях, ответственности, принципах женственности/мужества, грамотному выстраиванию отношений с противоположным полом. Обсуждения проводятся в виде дискуссий, когда ученики должны не просто высказать мнение, но и попытаться аргументировать ответы с двух сторон: в положительном ключе (почему да), в отрицательном (почему нет).

Таким образом, общение является одним из условий психического развития ребенка с интеллектуальной недостаточностью. Оно сказывается на результатах всех важнейших видов деятельности: учебу, труд, игру, социальную ориентацию и т.д. Но главным образом

общение оказывает влияние на становление личности детей с особыми образовательными потребностями, способствует их социализации и интеграции в группу сверстников. В то же время оно не является врожденным видом деятельности. Поэтому только путем специально организованного обучения и воспитания можно достичь значительных успехов в развитии общения.

Библиографический список

1. Астапов В.М. Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития. СПб.: Питер, 2002. 284 с.
2. Комарова О.А Взаимодействие педагога и детей в условиях среды дошкольного образовательного учреждения // Дискуссия. 2011. № 10. С. 104-107.

Величкина И.И., учитель физики и математики
МБОУ «Специальная (коррекционная) средняя общеобразовательная
школа-интернат», г. Чусовой, Пермский край, Yana4516@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Я работаю в Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Специальная (коррекционная) средняя общеобразовательная школа-интернат», где обучаются дети-инвалиды и дети с ограниченными возможностями здоровья. По медицинским показаниям и заключениям ВК многие дети обучаются индивидуально на дому или вынуждены длительно находиться на лечении. Я, являясь учителем физики и математики. Процесс обучения таких детей осуществляю с использованием дистанционных технологий через Skype и Сферум в режиме Онлайн.

Использование дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ закреплено Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации». Дистанционная форма обучения детей с ограниченными возможностями здоровья позволяет, используя ИКТ технологии и Интернет, обучать мне даже тех учеников, которые находятся на длительном лечении далеко от дома.

А для того, чтобы организовать образовательный процесс для детей с ОВЗ педагог должен обладать такими профессиональными качествами как: уметь решать образовательные задачи и уметь проектировать мне не только свою деятельность, но и совместную с обучающимся, учитывая индивидуальный подход и при изучении нового материала, и при контроле результатов обучения.

Реализуя технологию дистанционного обучения детей-инвалидов, обучающихся на дому, руководствуюсь принципами:

- Социальной адаптации детей на основе специальных педагогических подходов с использованием элементов дистанционных технологий;
- Обеспечения конституционных прав детей-инвалидов на получение общедоступного качественного общего образования путем интеграции традиционно организованного учебного процесса и дистанционных образовательных технологий;

- Законности, гуманного отношения к детям;
- Адаптивности модели дистанционного образования к уровням и особенностям развития и подготовки детей-инвалидов;
- Индивидуального подхода к детям.

Все это, направлено на создание благоприятных условий обучающихся, учитывая возрастные и индивидуальные особенности.

Цель дистанционного обучения детей – инвалидов на дому это обеспечение выполнения больными детьми образовательного стандарта основного общего образования, сохранение и укрепление здоровья больных детей.

Применение дистанционных образовательных технологий позволяет мне с высокой эффективностью использовать различные умения ребёнка для повышения эффективности обучения, помогая ученику поверить в его успехи.

Как показывает многолетняя практика, использование современных образовательных технологий в практике обучения является обязательным условием творческого и интеллектуального развития обучающегося. При формировании у обучающихся с ОВЗ универсальных учебных действий опираюсь на системно-деятельностный подход, используя современные инновационные технологии.

При дистанционном обучении, учимся с ребёнком создавать творческий продукт с помощью компьютера. Именно свободное владение компьютером дает нам новые возможности, позволяет вместе с учеником получать удовольствие от увлекательного процесса познания с помощью новейших технологий.

Обучая дистанционно, познаю сама и стараюсь привить детям необходимые умения работы с различными компьютерными программами и ресурсами сети Интернет. Процесс обучения с использованием Интернета направлен на развитие у школьников навыка самостоятельной активной учебной деятельности. Для обучающихся этой категории детей данный фактор самостоятельной активной учебной деятельности является одним из самых главных. В будущем многие из этих детей всю жизнь будут вынуждены самостоятельно получать образование: сейчас, получая образование в школе, затем получая какую-то специальность.

Активность учеников на уроке стараюсь направить на процесс самостоятельного добывания знаний, исследования фактов, выявления ошибок, формулированию выводов. Всё это, конечно же осуществляется на доступном ученикам уровне с моей помощью.

Все средства дистанционного урока, которые я использую, развивают самостоятельность и творческую активность. К ним относятся:

- Учебники (чаще всего в электронных вариантах);
- Учебно-методические пособия;
- Видео и аудио учебно-информационные материалы;
- Стандартные компьютерные программы (Microsoft Word, Microsoft Excel, Microsoft Power Point);
- Электронные образовательные ресурсы; (IDroo, Kahoot, Skysmart, ZipGrade,...).

Кроме этого широко использую порталы:

- I-школа (школа «Технологии обучения)
- РЭШ (Российская электронная школа)
- ФИПИ (сайт Федерального института педагогических измерений)

Обучаясь дистанционно, школьники так же, как и их сверстники- обучающиеся в школе решают контрольные работы, пишут рефераты, готовят сообщения и презентации, разгадывают разнообразные учебные кроссворды, выполняют лабораторные работы (по физике). Я понимаю, что физика-наука экспериментальная. И проведение опытов естественным путем, где можно потрогать приборы конечно имеет огромные преимущества. Но, когда нет возможности провести некоторые исследования очно (а это влечет за собой то, что не будет выполнена практическая часть программы), то на помощь приходит персональный компьютер. С помощью компьютера я стараюсь, чтобы все лабораторные работы, обозначенные в адаптированной основной общеобразовательной программе основного общего образования, были выполнены. Отчет, о выполненной работе обучающийся записывает в рабочей тетради, а эксперимент ученик онлайн проводит сам и наблюдает на экране компьютера.

Дисков с виртуальными лабораторными работами много, но многие из них, которые я использовала несколько лет назад, уже устарели. Для выхода из создавшегося положения я нашла в Интернете и использую следующие сайты:

- VirtuLab- виртуальная лаборатория;
- Физика: приложения (материалы к уроку);

В законе «Об образовании» здоровье детей отнесено к важному, приоритетному направлению в области образования. Сохранять и укреплять здоровье детей с ограниченными возможностями здоровья – это важная и трудная задача, решение которой требует высокой подготовленности учителя и большого профессионализма.

Здоровьесберегающая технология – еще одна инновационная технология при обучении детей особенно с ограниченными возможностями здоровья. Здоровьесберегающая технология в условиях дистанционного обучения имеет огромное значение для сохранения здоровья обучающихся. Перед педагогами и родителями (законными представителями) стоит задача создания среды обучения, которая бы способствовала появлению комфортного, психологически-здорового климата в реализации образовательных целей и задач. Руководствуясь данными требованиями, я стараюсь уделять большое внимание всем здоровьесберегающим факторам (чередованию видов деятельности, соблюдению режимных моментов и расстоянию глаз от экрана компьютера, осанке и конечно же соблюдению режима проветривания комнаты, в которой занимается ребенок).

Продолжительность дистанционных уроков согласно Методическим рекомендациям по реализации образовательных программ от 19.03.2020 г, сокращаю до 30 минут, перерывы между учебными занятиями соблюдаю до 15 минут. Объяснение нового материала провожу в первой половине урока, на уроке чередую различные виды деятельности (за исключением уроков, на которых провожу контрольные и лабораторные работы).

В условиях дистанционного обучения, учитываю также и особенности восприятия информации обучающимися. Стараюсь задействовать все каналы восприятия: слуховой, зрительный, кинестетический.

Важным аспектом здоровьесберегающей среды дистанционного обучения является и психологическая комфортность обучающего, которую создаю позитивной мотивацией на процесс обучения ребенка доброжелательным тоном, позитивными комментариями на выполненные задания тактично и очень осторожно указывая на ошибки, педагогической поддержкой в ситуации трудностей.

Имея многолетний опыт в дистанционном обучении, могу с уверенностью сказать, что терпеливый и опытный учитель, современные инновационные технологии, специализированное компьютерное оборудование, разумное распределение времени на обучение и применение здоровьесберегающих элементов, выстроенных с учётом возможностей здоровья, обучающегося – поможет достичь каждому ученику значительных успехов в учебе. На протяжении вот уже 8 лет, дети, обучающиеся дистанционно успешно сдают экзамены по математике как в 9 классе, так и в 11.

Вереzub Е.Н., воспитатель

МАОУ «Школа-интернат №4 для обучающихся с ОВЗ», г.Пермь, verezzub@yandex.ru

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НОДА НА ЗАНЯТИЯХ КСК «ВОЛШЕБНЫЕ ПЛАТОЧКИ»

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу развития мелкой моторики у обучающихся с НОДА на занятиях КСК. Статья раскрывает содержание понятия «кинезиология», необходимость совершенствования тонкой двигательной координации кистей и пальцев рук для овладения письмом и другими учебными и трудовыми навыками. Статья будет интересна воспитателям, учителям-логопедам.

Ключевые слова: Развитие мелкой моторики, работа с детьми с НОДА, кинезиологические упражнения.

Мелкая моторика – это способность человека выполнять мелкие и точные движения кистями и пальцами рук в результате скоординированных действий трех систем: нервной, мышечной, костной.

Это большое разнообразие движений: от примитивных жестов, таких как захват объектов, до очень мелких движений, от которых, например, зависит почерк человека.

Развитие мелкой моторики – это неотъемлемая составляющая развития ребенка. Развитие мелкой моторики рук оказывает большое влияние на речевую активность ребенка, так как уровень развития речи находится в прямой зависимости от степени развития движения пальцев рук. Известный исследователь детской речи Марионилла Максимовна Кольцова писала, что «есть основание рассматривать кисть руки как орган речи – такой же, как артикуляционный аппарат. С этой точки зрения проекция руки есть ещё одна речевая зона мозга».

Если движение пальцев рук соответствует возрасту, то речевое развитие находится в пределах нормы; если движение пальцев отстает, то задерживается и речевое развитие. Поэтому необходимо развивать мелкую моторику с самого раннего возраста, т. к. стимулируя центры, отделы мозга, отвечающие за движения пальцев рук, активизируются и соседние отделы, отвечающие за речь, которые близко расположены друг к другу.

Вместе с мелкой моторикой развивается внимание, мышление, координация, наблюдательность, зрительная и двигательная память.

У детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата наблюдается обширное поражение двигательных зон головного мозга и проводящих путей. С этим могут быть

связаны нарушения общей и мелкой моторики. Обучающиеся с НОДА ограничены в движении, они с трудом учатся ходить, сидеть, стоять, совершать манипулятивные действия.

Для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата характерны следующие нарушения:

1. Слабая координация движений
2. Нарушения зрительно – моторной координации
3. Нарушения в выполнении формообразующих движений
4. Слабое владение орудийными навыками
5. Нарушения ориентировки в пространстве

Особенностью этого заболевания является то, что детям не только трудно научиться выполнять упражнения общей и мелкой моторики, а трудно ощущать эти движения, поэтому у обучающихся затрудняется формирование нужных представлений о движении. У детей трудно формируется согласованность двигательной и чувственной сферы, так как недостаточно развит каждый орган чувств в отдельности.

Нарушения моторики у детей отрицательно сказываются на развитии познавательной деятельности ребенка. Несовершенство тонкой двигательной координации кистей и пальцев рук затрудняет овладение письмом и рядом других учебных и трудовых навыков.

Причины недостаточного развития моторики у обучающихся с НОДА различны и многообразны. Прежде всего - это ослабленное здоровье и сниженные показатели общего физического развития, патология тонуса мышц, наличие насильственных движений, а также органические поражения головного мозга.

Чтобы развитие зрительного, тактильного, двигательного восприятия по возможности приближалось к норме, необходимо систематически проводить специальную коррекционную работу.

Целью коррекционно-развивающей работы с обучающимися, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, является последовательное развитие и коррекция движений руки, формирование мелкой моторики, что обеспечивает своевременное развитие речи, личности ребенка, адаптацию в социуме.

Целью КСК «Волшебные платочки» является - создание условия для развития мелкой моторики у детей с НОДА посредством продуктивных видов деятельности

Задачи:

1. Учить детей рассматривать предметы, анализировать их, выделяя характерные особенности
2. Обучать приемам и способам работы с различными материалами
3. Развивать мелкую моторику, сенсорные способности через овладение орудийными действиями и техниками работы с тканью
4. Создавать условия для формирования волевых качеств личности школьников в данном виде деятельности
5. Развивать речь, автоматизировать звуки в речи.

Структура занятия КСК «Волшебные платочки»

I часть – подготовительная работа: пальчиковая гимнастика (пальчиковые игры).

Для пальчиковой гимнастики использую кинезиологические упражнения «гимнастика мозга», сопровождаем движения рук чтением стихотворения или под счёт.

Пальчиковая гимнастика:

1. Кулак – ладонь (правой, левой, двумя руками вместе)
2. Чередование рук (кулак-ладонь)
3. Кулак – ребро – ладонь (правой, левой, двумя руками вместе)
4. Лезгинка (сложный вариант, лёгкий, кому как удобно)
5. Колечки (правой, левой, двумя руками вместе)
6. Ухо – нос
7. Колодец – окошко и т.д.

Упражнения с шариком СУ-Джок:

1. Катание шарика на ладошке по кругу
2. Катание шарика на ладошке вверх-вниз
3. Катание шарика по тыльной стороне ладони
4. Разминание шарика пальцами
5. Массаж пальцев колечком
6. Растирание, поглаживание пальцев

Пальчиковые игры. Это инсценировка каких-либо рифмованных историй, сказок, стихов при помощи пальцев.

1. Пальчик, пальчик, где ты был?
2. Сорока-Белобока.
3. Очки.

Бабушка очки надела и внучонка разглядела.

4. Лодочка

Лодочка плывёт по реке, оставляя на воде колечки.

5. Пароход

Пароход плывёт по речке, и пыхтит он словно печка.

6. Грабли

Листья падают в саду, я их граблями смету

7. Цепочка

Пальчики перебираем и цепочку получаем и т.д.

Важное место по развитию моторики занимают движения, с определенным ритмическим рисунком, например, хлопки, постукивание по столу пальцами, рукой, карандашом и т. д.

2 часть – выполнение творческих заданий (изготовление кукол).

Когда мы размяли пальчики, мы переходим к изготовлению куклы из платочка способом «вертения» без иглы.

Тряпичные куклы занимают особое место- это самая древняя и наиболее популярная игрушка, она выполняла роль посредника в отношениях человека с миром природы. *Тряпичные куклы* - неотъемлемая часть русской культуры, имеющие большую историю и определенную значимость. Обычно делают их безликими.

Рассматриваем платочки, уточняем цвет, качество (тонкая ткань, плотная, мягкая), исследуем вату (мягкая, пушистая, тёплая, лёгкая), уточняем, где у платочка правая сторона, правый верхний угол, левый нижний угол и т.д. Если ребёнку сложно завязать узелки, свернуть ткань, оказываем посильную помощь.

3 часть – упражнения на снятие напряжения – игра с куклой, анализ продуктов деятельности, релаксация.

Когда игрушка готова, обыгрываем её – поем ей песенку, рассказываем сказку, укладываем спать.

Психологическое состояние ребенка в конкретный момент может стать причиной варьирования методов, приемов и структуры занятия.

Важно отметить, что игры с куклами эффективно влияют на развитие познавательной сферы детей, позволяют дольше сохранить внимание, снижают утомляемость, воспитывают аккуратность, усидчивость, трудолюбие, положительно влияют на психоэмоциональный настрой, дают возможность проявлению индивидуальности, повышению самооценки, способствуют формированию коммуникативных навыков у младших школьников.

Глотова Н.Г., учитель-логопед
МАДОУ «Детский сад № 6», г. Березники, nataglo@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ПРОБЛЕМЫ ВЫЯВЛЕНИЯ СОСТОЯНИЯ НАВЫКОВ КОММУНИКАЦИИ НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается проблема выявления состояния навыков коммуникации неговорящих детей дошкольного возраста. Представлен обзор методик и речевых карт, применяемых при обследовании детей с отсутствием речи. Раскрыты направления диагностики, позволяющей комплексно подойти к обследованию вербальных и невербальных компонентов коммуникации неговорящих детей и оценить степень их использования неговорящими детьми.

Ключевые слова: неговорящие дети, навыки коммуникации, методика логопедического обследования, речевая карта, вербальные и невербальные компоненты коммуникации.

Язык и коммуникация - основа социального взаимодействия. Успешное социальное, эмоциональное и интеллектуальное развитие невозможно без свободной коммуникации. Это сложный процесс, требующий множества навыков.

В последнее время специалисты все чаще сталкиваются с детьми дошкольного возраста, которые длительное время остаются неговорящими. Неговорящие дети представляют собой разнородную группу, имеющую разную структуру дефекта. В нее входят дети с моторной и сенсорной алалией, различными задержками психоречевого развития, ранним детским аутизмом, интеллектуальной недостаточностью, детским церебральным параличом, нарушением слуха.

Логопедическая работа с данной категорией детей осуществляется в течении длительного периода времени. Определение направлений работы по формированию навыков коммуникации и выбора оптимального средства коммуникации осуществляется с учётом состояния вербальных и невербальных компонентов коммуникации и возможности ребёнка в

зоне его актуального развития. Разнородность нарушений влечёт за собой трудность изучения неговорящих детей.

Поэтому проблема выявления состояния навыков коммуникации применительно к неговорящим детям приобретает особую актуальность, так как успех коррекционной работы напрямую зависит от объективности диагностических данных, которые позволят выявить реальные возможности и потребности ребенка, будут служить материалом для планирования коррекционно-развивающей деятельности и могут быть использованы для изучения динамики его развития.

На основе изучения психолого-педагогической литературы, содержащей рекомендации по обследованию детей с различными нарушениями речи нами были выделены следующие методики и речевые карты.

В книге Волковой Г.А. "Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики" представлена схема логопедического обследования по следующим направлениям: изучение анамнеза, динамики речевого развития в раннем возрасте, обследование строения, подвижности артикуляционного аппарата, состояние звукопроизношения, состояние неречевых психических функций, импрессивной, экспрессивной речи, грамматического строя речи, фонематических представлений.

В книге Жуковой Н.С, Мастюковой Е.М, Филичевой Т.Б. "Логопедия. Преодоление ОНР у дошкольников" описано обследование детской речи первого уровня развития ("Полное отсутствие общеупотребительных средств общения").

"Речевая карта для обследования ребенка дошкольного возраста с общим недоразвитием речи" Илюк М.И., Волковой Г.А. разработана для комплексного обследования ребенка при задержке речи и отражает необходимые сведения о ребенке для коррекционной работы. В карте отражены основные разделы обследования, также имеется графическое наблюдение, где можно отследить результативность коррекционного воздействия.

Комплект пособий для проведения обследования речи детей 3-4 лет с ЗРР Е.В. Мазановой содержит методические указания по обследованию, картинный материал, речевую карту.

Предлагаемая Шереметьевой Е.В. "Диагностика психоречевого развития ребенка раннего возраста" представляет собой комплексную методику диагностики процесса речестановления в раннем возрасте, позволяющую отграничить задержку речевого развития от отклонений в овладении речью; дифференцировать так называемые темповые варианты нормального речевого развития и типы дизонтогенеза речи.

Большинство методик не содержат такого направления, как обследование невербальных навыков общения, или же их оценка носит первичный характер. В методиках присутствуют приемы обследования детей с полным или частичным отсутствием вербальных средств общения, так в книге "Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений" под редакцией Г.В. Чиркиной помимо методик обследования сторон речи описаны приемы обследования детей с полным или частичным отсутствием вербальных средств общения.

Изучение особенностей невербальных компонентов коммуникации представлено в монографии Глухоедовой О.С. "Активизация речевой деятельности детей с отсутствием вербальных средств общения" [2].

Кириллова Е.В. в книге "Логопедическая работа с безречевыми детьми" даёт рекомендации по обследованию безречевых детей. Автор выделяет направления диагностики, раскрывает принципы, с учётом которых следует проводить диагностику и делает акцент на то, что процесс диагностирования необходимо организовать так, чтобы безречевой ребёнок мог реагировать на том уровне и такими средствами, которые ему доступны и носить комплексный характер. Также в пособии представлена "Карта коммуникативного развития ребёнка".

Изучение навыков поддерживающего общения с помощью невербальных средств предлагают лишь два пособия. Речевая карта для обследования ребёнка с ограниченными возможностями здоровья Лейзеровой Д.Л. предлагает изучение способности к пониманию пиктограмм [3].

Наиболее полное изучение навыков поддерживающего общения с помощью невербальных средств: языка жестов, графического языка – пиктограмм, глобального чтения содержится в пособии Ананьевой И.Н. "Средства альтернативной коммуникации в системе работы логопеда с неговорящими дошкольниками". Пособие содержит обследование умения использовать невербальные средства общения, которое включает в себя изучение навыков альтернативного общения с помощью невербальных средств: языка жестов, графического языка – пиктограмм, глобального чтения. Автором сформирован список естественных общеупотребительных жестов, которыми может овладеть ребёнок к трём годам, эти жесты включены в протокол обследования. В логопедическое обследование также включены контрольно-измерительные материалы со шкалой оценки. Показатели развития имеют качественные и количественные характеристики [1].

Изучение коммуникативных навыков неговорящих детей с расстройствами аутистического спектра и тяжёлыми множественными нарушениями развития имеет свои особенности.

А. В. Хаустов предлагает методику оценки коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра.

Получение представлений о состоянии коммуникации и обоснованием необходимости обучения поддерживающей коммуникации с учетом актуальных и потенциальных коммуникативных потребностей осуществляется с помощью "Диагностики потребности в поддерживающей коммуникации", представленной в учебно-методическом пособии под научной редакцией С.Е. Гайдукевич.

Определение уровня коммуникативных навыков неговорящих детей возможно с помощью Матрицы коммуникации (Charity Rowland) – диагностического инструментария, позволяющего родителям и специалистам оценить актуальный уровень развития коммуникативных навыков ребенка (взрослого), выявить то, что еще не освоено на этом уровне, увидеть "зону ближайшего развития", а также систематизировать коммуникативные действия ребенка – как именно он сообщает то или иное [4].

Все авторы отмечают, что логопедическая диагностика неговорящих детей носит специфический характер и имеет ряд особенностей. Логопедическое обследование необходимо проводить комплексно и с учетом индивидуальных особенностей неговорящего

ребенка. Методы и средства диагностики должны быть доступны ребёнку. Ведущая форма обследования – игровая. Важно проводить диагностику в ситуации эмоционального комфорта для ребенка.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод, что для проведения диагностики неговорящего ребёнка необходима такая методика обследования, которая позволит проводить комплексное обследование вербальных и невербальных компонентов коммуникации, а также речевая карта, позволяющая проследить динамику развития этих компонентов.

Нами была предпринята попытка разработки методики диагностики коммуникативных навыков, в основу которой легли методика изучения особенностей вербальных и невербальных компонентов языковой системы неговорящих детей О.С. Глухоедовой, методика логопедического обследования неговорящих детей дошкольного возраста И.Н. Ананьевой и речевая карта для обследования ребёнка с ограниченными возможностями здоровья Д.Л. Лейзеровой.

Обследование проводится по следующим направлениям:

I Изучение анамнеза, динамики речевого развития в раннем возрасте

II Обследование моторной сферы

III Обследование всех компонентов речи

1. Обследование строения артикуляционного аппарата

2. Обследование импрессивной речи

Для обследования ребёнку может предъявляться два вида инструкции

Инструкция 1 "Покажи то, что я назову". Покажи, где мяч"

В случае, если ребёнок не выполняет инструкции, то предъявляем:

Инструкция 2 "Это кукла?". Ребёнок отвечает на неё любым вербальным или невербальным способом.

Если ребёнок не реагирует на картинки, обследование необходимо проводить с игрушками и предметами.

1. Понимание названий предметов

1.1 Выполнения ряда поручений с предметами

1.2 Выбор предмета из ряда других (с использованием игрушек и бытовых предметов)

1.3 Узнавание предметов на картинке

2. Понимание названий действий

3. Узнавание предметов по назначению

4. Понимание обобщающих слов

5. Знание частей тела

6. Состояние грамматического строя речи:

6.1 Понимание форм единственного и множественного числа имени существительного

6.2 Понимание значений предлогов, отражающих пространственные взаимоотношения

6.3 Понимание существительных с суффиксами уменьшительно-ласкательного значения

3. Обследование фонематического слуха

1. Определение направления неречевого звука

2. Различение на слух звучащих музыкальных инструментов
3. Различение на слух звукоподражаний
4. Различение на слух слов-паронимов
5. Обследование экспрессивной речи
1. Воспроизведение звуков, звукоподражаний
2. Состояние фразовой речи (обследуется при наличии однословной)

IV Обследование невербальных компонентов коммуникации

I Обследование неречевых функций

1. Обследование зрительного восприятия
 - 1.1 Восприятие цвета
 - 1.2 Восприятие величины
 - 1.3 Восприятие формы
2. Обследование зрительно-пространственных представлений.
 - 2.1 Ориентировка в пространстве
 - 2.2 Складывание разрезных картинок

II Обследование навыков альтернативного способа общения с помощью невербальных средств

средств

1. Обследование навыков использования языка общепотребительных жестов
 - 1.1 Изучение способности к подражанию
 - 1.2 Изучение способности к использованию бытовых жестов
 - 1.3 Изучение понимания ребенком невербальных сигналов
 - 1.4 Изучение способности к имитированию действий
2. Обследование состояния невербальных средств общения - способности к пониманию пиктограмм
 - 2.1 Узнавание символа объекта.
 - 2.2 Соотнесение реалистичного изображения и графического символа

Комплексная диагностика, проведенная по данной методике позволит оценить степень использования вербальных и невербальных компонентов коммуникации, определить возможность ребёнка в приобретении навыков невербального общения, способность понимать изображения и реальный предмет.

Данные, полученные в ходе комплексного обследования детей, испытывающих трудности в коммуникации позволят выбрать оптимальное средство коммуникации для детей и тем самым, повысить качество их жизни.

Библиографический список

1. Ананьева И.Н. Средства поддерживающей коммуникации в системе работы логопеда: метод. пособие для работы с неговорящими дошкольниками / под ред. Е.А. Соколовой, А.Д. Яковистенко. – Самара: Издательство Ольги Кузнецовой, 2015. – 44 с.
2. Глухоедова О.С. Активизация речевой деятельности детей с отсутствием вербальных средств общения: монография. – М.: Библио-Глобус, 2016. – 140 с.
3. Лейзерова Д. Л. Речевая карта для обследования ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. – СПб.: Издательский дом "Литера", 2019. – 48 с.
4. Оценка речи и коммуникации ребенка с РАС//PRO АУТИЗМ INFO [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://proautism.info/kommunikatsionnaya-matritsa-otsenka-rechi-i-kommunikatsii-rebenka-s-ras/#Instrukcia>

Гостева М.А., методист
МАУ ДО «ДЮЦ им. В.Соломина», г. Пермь,
mermad1965@mail.ru

Будрина М.Г., воспитатель
ГКБОУ «Общеобразовательная школа-интернат», г. Пермь
m.bu.62@mail.ru

ПРОГРАММА НАСТАВНИЧЕСТВА «ВЕСТИ ЗА СОБОЙ» ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Наставничество – универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнёрстве. Нами предлагается программа наставничества «Вести за собой» разработанная на примере пермской школы для слабовидящих и незрячих детей. Реализация данной программы будет способствовать: развитию духовно-нравственных ценностей детей, формированию гражданского сознания и чувства ответственности, приобщению детей к процессу активной деятельности, созданию благоприятного микроклимата в детском коллективе, приобретению обучающимися знаний, умений и навыков демократического стиля взаимоотношений с учётом взаимоподдержки, толерантности.

Ключевые слова: наставничество, принципы воспитания, шефская деятельность, коррекционно-развивающая работа.

Общие положения.

Программа наставничества «Вести за собой» для детей с ограниченными возможностями здоровья – это учебно-методическая документация МАУ ДО «Детско-юношеский центр им. В. Соломина» г. Перми для педагогов дополнительного образования, педагогов ГКБОУ «Общеобразовательная школа-интернат Пермского края».

Наставничество – универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнёрстве.

Пояснительная записка.

Программа социально-педагогической направленности построена на принципе социально-педагогического партнёрства с другими субъектами социализации: семьёй, общественными организациями, учреждениями культуры и спорта, СМИ и принципе интеракциональности – воспитании через взаимодействие. Для ребёнка с ограниченными возможностями здоровья это означает помощь в формировании взаимодействия между ним и средой, педагогическую поддержку в интерактивном взаимодействии с доступной для его освоения окружающей средой, неотъемлемой частью которой являются родители и близкие, педагоги и воспитатели и, конечно, сверстники и старшие ребята.

Данные принципы воспитания реализуются в Программе воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья ГКБОУ «Общеобразовательная школа-интернат Пермского края».

Актуальность программы: перед обществом поставлена благородная задача – повысить качество жизни людей с ограниченными возможностями, в частности, с нарушением зрения. Дети с серьёзными нарушениями зрения испытывают ряд сложностей: их восприятие мира ограничено, познавательная активность ослаблена, темпы развития замедлены, круг общения невелик, самооценка занижена и др. Всё это способствует возникновению сложностей в плане общения, как со сверстниками, так и с педагогами, что отражается на процессе овладения знаниями, формирования личностных качеств.

Роль семьи в жизни общества очень важна и многогранна. От семейной атмосферы окружающей ребёнка с первых дней жизни во многом зависит формирование его жизненных позиций. Дети, проживающие в школе-интернате, это: иногородние дети, в большинстве случаев, они из неполных семей либо из детских домов. Часто жизненный опыт школьников включает в себя негативные аспекты: ссоры, побои, пьянки, поэтому у большинства обучающихся интерната искажены элементарные навыки социального поведения, искажены представления об общепринятых моральных нормах и нравственных ценностей. Таким детям необходимо не только обучение, но и постоянная поддержка и сопровождение.

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 ребёнка в эмоциональном общении со взрослыми и сверстниками, в разнообразной деятельности, в познании действительности» (Н.Ф. Виноградова), поэтому важнейшим направлением с детьми данной категории является коррекционно-развивающая работа, направленная на повышение продуктивности познавательной деятельности, за счёт системного формирования представлений о предметах и явлениях окружающей действительности в тесной связи с практической деятельностью.

Новизна дополнительной общеобразовательной программы «Вести за собой» состоит в том, что взаимодействие старших и младших школьников осуществляется через наставничество, которое в свою очередь является одним из видов шефской работы. В современной школе для детей с особыми образовательными потребностями, оно является социально значимой формой деятельности обучающихся, способствующей формированию активной социально-нравственной позиции, опыта ответственного отношения к жизни, к себе и окружающим людям, так как для ребёнка с нарушением зрения в любом возрасте ситуация перехода в новые социальные условия является стрессовой, в это время он очень раним. В соответствии с тяжестью нарушения зрения и развития интеллекта, способностью или неспособностью обучающегося к освоению обычного уровня образования, ребёнку с особыми образовательными потребностями предлагается программа воспитания, обеспечивающая успешную адаптацию и дальнейшую социализацию.

Наставничество в школе с проживанием – одна из составляющих единого воспитательного пространства, направленного на развитие личности каждого ребёнка, приобщение его к истинным ценностям, формирование гражданского сознания. Шефство над младшими школьниками позволяет укрепить институт взаимодействия 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» наставничество – 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.

Цель: оказание помощи ученикам младшего возраста, мотивация 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.

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 ребёнка, создаёт, с одной стороны, условия для удовлетворения потребностей, интересов, способствуя их взаимному обогащению, формированию новых устремлений; с другой стороны, происходит отбор внутренних возможностей личности путём корректировки с общественными нормами, ценностями.

Ожидаемые результаты:

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

Данная программа будет способствовать для школьников начальной школы: появлению старших друзей, дополнительному вниманию и ощущению нужности. Подобное общение обогатит, даст ребёнку 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 ребёнком с возможностью оказания реальной помощи.

Для родителей появится возможность минимизировать дефицит внутрисемейного общения и уменьшить чувство беспокойства, тревожности за проживающего в интернате ребёнка. При этом родитель при реализации программы может:

- отслеживать школьные (очно или в режиме офлайн);
- помогать и консультировать ребёнка при подготовке школьных мероприятий;
- знакомиться с результатами мониторинговых исследований и т.д. Основная цель привлечения родителей: сотрудничество, содействие, партнёрство с собственным ребёнком.

В основе проекта используются воспитательные методы работы с учащимися с учётом 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 программы:

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

Содержание программы представлено 4 блоками: спортивно-оздоровительное, интеллектуально-познавательное, трудовая деятельность, духовно-нравственное. В каждом блоке выделены цель и задачи.

1. Спортивно-оздоровительное направление «Здоровячок».

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

Задачи:

- охрана и укрепление здоровья детей;
- формирование жизненно необходимых двигательных умений и навыков детей с учётом 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 здоровья.

2. Интеллектуально-познавательное направление «Хочу всё знать!»

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

Задачи:

- выявление и развитие природных задатков и способностей учащихся;
- расширение кругозора;

- развитие познавательных интересов и потребностей, умений и навыков умственной деятельности;
- развитие сенсорной культуры;
- развитие речи;
- готовности к совместной деятельности: расширение опыта общения, взаимодействия и сотрудничества со сверстниками и взрослыми;
- 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).

Программа рассчитана на 144 ч из расчёта 4 ч в неделю.

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.

Ожидаемые результаты. По итогам реализации программы 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.

Методическое обеспечение. При организации образовательной деятельности применяются современные психолого-педагогические технологии. На каждом занятии применяются технологии оздоровительного направления, содействующие укреплению здоровья, обучению двигательным навыкам, потребность в поддержании физического и психического здоровья организма (здоровьесберегающие, технологии обучения и укрепления здоровья).

Гостева М.А., методист
МАУ ДО «ДЮЦ им. В.Соломина», г. Пермь,
mermad1965@mail.ru,

Долженицына Н.А., учитель начальных классов
ГКБОУ «Общеобразовательная школа-интернат», г. Пермь

ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ «ПРИБОЩЕНИЕ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ К НАРОДНЫМ ТРАДИЦИЯМ»

Аннотация. Приобщение детей к многонациональной культуре России обеспечивает связь поколений, способствует всестороннему гармоничному развитию личности, решению задачи трудового, семейного воспитания. Особое внимание воспитанию и обучению детей уделяется в русских народных традициях. Народная культура находит своё применение в различных разделах работы: речевой, пространственной ориентации, игровой, изобразительной, музыкальной, что целесообразно применить при обучении детей, в частности, ребят с интеллектуальной недостаточностью и проблемами зрения.

Ключевые слова: народные традиции, воспитание, развитие личности, дети с интеллектуальной недостаточностью.

2022 год объявлен Президентом Российской Федерации В.В. Путиным годом народного искусства и нематериального культурного наследия народов России.

Народная культура является особым пластом национальной культуры, наиболее устойчивой её частью, источником развития и хранилища традиций. Она включает в себя коллективную творческую деятельность народа, отражает его жизнь, воззрения, ценности.

Приобщение детей к многонациональной культуре России обеспечивает связь поколений, способствует всестороннему гармоничному развитию личности, решению задачи трудового, семейного воспитания.

Русские народные традиции – одна из составных частей культурного наследия жителей Российской Федерации. Особое внимание в них уделяется воспитанию и обучению детей.

На современном этапе одним из актуальных вопросов является поиск новых форм и методов обучения детей с интеллектуальными нарушениями. Наряду с поиском современных моделей воспитания, необходимо возрождать лучшие образцы народной педагогики.

Из опыта работы можно сделать вывод, что дети с интеллектуальной недостаточностью и проблемами зрения (слепые и слабовидящие) с ранних лет отстают в развитии от нормально развивающихся сверстников. Их развитие характеризуется низкими темпами и качественными особенностями. Поэтому работа со школьниками с нарушениями интеллектуального развития направлена прежде всего на обогащение эмоциональных и личностных контактов со взрослыми и сверстниками, удовлетворение потребности в доброжелательном внимании со стороны взрослого и сотрудничестве с ним. В этом особая

роль отводится русскому наследию. Народная культура находит своё применение в различных разделах работы: речевой, пространственной ориентации, игровой, изобразительной, музыкальной. В качестве основных средств воспитания народная педагогика использует все компоненты народной культуры: фольклор (заклички, песни, сказки, пословицы, загадки, поговорки), народные игры, праздники.

Включение элементов народной культуры в процесс воспитания и образования требует выполнения определённых условий:

- детям должны быть хорошо известны предложенные для выполнения фольклорные упражнения;
- материал должен быть подобран в соответствии с интеллектуальными особенностями ребёнка;
- для рациональной организации двигательной активности детей с нарушением зрения необходима частая смена упражнений при многократной повторяемости каждого движения;
- грамотное использование фольклора для развивающего характера учебного материала.

Народное творчество – это неисчерпаемый источник педагогического материала.

Элементы фольклора могут использоваться во время учебных занятий. Например, песенку-закличку можно провести как физкультминутку.

Слова	Движения
Солнышко - вёдрышко, выгляни в окошечко,	(разводим руки широко, делаем наклон вперёд)
Твои детки плачут,	(вытираем слёзы с лица),
По камушкам скачут.	(прыжки на двух ногах, руки на поясе)
Лепёшки валяют, тебя поджидают.	(лепим куличики руками)

Для снятия напряжения, переключения с одного вида деятельности на другой можно использовать имитации, мимические и пантомимические задания, так как они эмоционально насыщены, в них уделяется большое внимание движениям. Легко, бесшумно «прыгают зайчики»; широко расставляя ноги, идёт «неуклюжий косолапый мишка», весело, задорно, высоко поднимая ноги, идёт «петушок – золотой гребешок».

Использование во внеурочной работе комплексов ритмической гимнастики в русском стиле позволяет познакомить детей с национальными традициями на примере основных, наиболее типичных танцевальных движений.

Во время прогулок при организации игровой деятельности часто используются русские народные игры. Правила игры устанавливают перед ребятами задачи, требующие рассуждения, смекалки, находчивости. Слова, используемые в игре, способствуют становлению звуковой культуры речи. Подвижная игра имеет большое влияние на развитие нравственности, взаимопомощи, содействуют воспитанию намеренной дисциплины, воли, физически укрепляет ребёнка.

Русские народные игры для детей с нарушением интеллекта ценны в педагогическом отношении. Они оказывают большое влияние на воспитание характера, ума, воли, развивают нравственные чувства, физически укрепляют ребёнка, создают определённый настрой, интерес к народному творчеству. В этих играх отражается любовь народа к веселью,

движениям, удалству. Есть игры – забавы с придумыванием нелепиц, со смешными движениями, жестами. Например, игра «Горелки».

Подвижная игра активизирует все системы организма: кровообращение, дыхание, зрение, слух, она приносит детям положительные эмоции. Комплекс заданий, направленных на приобщение детей к народным традициям способствует оздоровительному эффекту подвижных игр. Для детей с нарушением в развитии важно, из каких двигательных действий состоит игра, с какой интенсивностью она проводится, как отвечает на полученную нагрузку организм. Поэтому при подборе игр необходимо учитывать характер и глубину дефекта, реальные двигательные возможности ребёнка и его индивидуальную реакцию на физическую нагрузку. Важно, чтобы величина нагрузки была доступной для школьника и не вызывала у него перенапряжения.

В нашей школе из года в год проводятся традиционные русские народные праздники: капустник, святочные гадания, масленица. К каждому празднику идёт тщательная подготовка, в ходе которой дети знакомятся с народными костюмами, посудой, предметами быта, разучивают песни, заклички, хороводы, подвижные игры, танцы. В таких мероприятиях дети получают в комплексе знания об обрядах своего народа.

Всегда основной целью воспитания является забота о сохранении, укреплении и развитии добрых народных обычаев и традиций, забота о передаче подрастающим поколениям житейского, производственного, духовного, в том числе и педагогического, опыта, накопленного предшествующими поколениями. Только на основе прошлого можно понять настоящее. Народ не передающий всё ценное из поколения в поколение – народ без будущего.

Таким образом, приобщая детей к истокам русской народной культуры, мы развиваем личность каждого ребёнка, который будет носителем черт русского характера, русской ментальности.

Гудкова В.А., учитель
ФМБОУ «Берёзовская СОШ № 2» Сосновская ООШ Березовский МО, Пермский край
vera.gudkova1975@yandex.ru

ИНТЕГРАЦИЯ КРУЖКА «КУКОЛЬНЫЙ ТЕАТР» И ШКОЛЬНОГО ПРЕДМЕТА «РЕЧЕВАЯ ПРАКТИКА» В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Аннотация. В статье представлен опыт работы образовательного учреждения с детьми ОВЗ и инвалидностью по развитию речи через интеграцию «Кукольного театра» и «Речевой практики». Раскрыта структура интегративного занятия.

Ключевые слова: речевая практика, развитие речи, кукольный театр.

В современном мире образование обучающихся с ОВЗ требует от педагогических работников прямого включения в коррекционный процесс. Пришло время каждому педагогу изучить современные тенденции развития общего образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, пересмотреть методику преподавания и обратить внимание на новые формы работы.

Речь детей с ОВЗ и инвалидностью отличается бедностью словаря и грамматических конструкций, у них недостаточно развит фонематический слух. Вопрос коррекции речи таких детей приобретает особую значимость. Проведение диагностики учащихся с речевыми нарушениями, организованное специальное обучение позволяют исправить первичный дефект. Главная цель на этапе автоматизации – это правильное произношение поставленного звука во всех формах речи: в слогах, словах, предложениях. Лучше всего автоматизация звуков происходит в игровых упражнениях.

Игра – основополагающий вид деятельности ребенка с ОВЗ и инвалидностью. Развитие речи – трудоёмкий труд. Задача учителя коррекционного класса – окружить ребёнка игрой так, чтобы он не обратил внимания, что занимается тяжёлой, монотонной работой. Развитие речи детей напрямую связано с эмоциональным восприятием. Наиболее эффективной формой развития и поддержания интереса к занятиям «Речевая практика» является- кукольный театр.

Задача интегрированного занятия «Речевой практики» и «Кукольного театра» – создание базы для исправления нарушений речи и устранения дефектов произношения у учащихся.

При подготовке спектакля дети учатся правильно читать стихи с интонированием, вести осознанные диалоги. При развитии речи учитель должен учитывать стремление ребёнка к развитию, его характер и уровень эмоциональности.

Автоматизация звуков, дифференциация, технология театрализованного представления позволяет получить следующие образовательные результаты:

- успешное усвоение грамотной и связной речью;
- выразительное интонирование детьми голосов героев сказок;
- использование образных выражений при пересказе сказок;
- выразительная передача мимикой и движениями эмоциональных состояний;
- грамотное овладение лексико-грамматическими средствами языка;
- совершенствование звуковой стороны речи;
- повышение интереса к занятиям;
- доброжелательное отношение к взрослым и друг к другу;
- социализация детей с ОВЗ и инвалидностью.

Организацию интегрированного занятия можно разбить условно на 5 этапов:

Третий этап «Распределение ролей». Педагог раздает учащимся роли, учитывая индивидуальные исполнительские возможности каждого ребенка. Обсуждается образ действующих лиц, их поведение, взаимоотношение. Дети учатся изменять голос, манеру речи в соответствии с характером персонажа.

Четвертый этап «Инсценировка» – участники экспромт-театра оживляют прочитанное произведение.

Пятый этап «Рефлексия». Этап рефлексии начинается с совместного обсуждения мини-спектакля. Выявляются все плюсы и минусы. Педагог проводит опрос по прочитанному и проигранному произведению.

Таким образом, введение кукольного театра в образовательную деятельность педагога активизирует наглядность, тем самым повышает осознанность воспринимаемого материала. Яркость, динамичность кукольных героев вызывают у учащихся эмоциональные волнения, что, в свою очередь, положительно влияет на познавательную деятельность и обогащает речь ребёнка.

Гуляева А.В.,
педагог-психолог МАДОУ «Кондратовский детский сад «Акварельки»,
Суворова А.А.,
заместитель заведующего по ВМР МАДОУ «Кондратовский детский сад «Акварельки»,
Щеколдина С.В.,
учитель-дефектолог МАДОУ «Кондратовский детский сад «Акварельки», аспирант
кафедры «Специальной педагогики и психологии» ПГГПУ, akvarelyki.ds@ruopr.ru

МОДЕЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО СОЗДАНИЮ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ПРОДУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА И РЕБЕНКА С РАС В УСЛОВИЯХ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ ГРУППЫ ДЕТСКОГО САДА

Аннотация. В данной статье представлен опыт разработки и реализации модели деятельности по созданию специальных условий с целью продуктивного взаимодействия педагога и ребенка с РАС в условиях компенсирующей группы детского сада. Статья адресована специалистам, воспитателям, методистам дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: воспитанники с расстройствами аутистического спектра (РАС), коррекционно-развивающая предметно-пространственная среда (КРППС), продуктивное взаимодействие.

Активное развитие инклюзивной практики в образовании приводит к тому, что в качестве субъектов включения выступают все более сложные категории детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности дети с расстройствами аутистического спектра (РАС). Организация дошкольного обучения и воспитания детей с РАС требует методов специального образования и интеграции в образовательную среду соответствующего подхода особым образовательным потребностям воспитанников с РАС [4].

Знакомо ли вам слово «Аутизм»? Кто-то считает, что дети с аутизмом замкнутые в себе гении, кто-то сочувственно качает головой и протягивает руку помощи, кто-то использует это слово как оскорбление. Наука называет это «Расстройством аутистического спектра». Именно слово «спектр» приоткрывает нам завесу тайны и дает некоторые представления о том, как будет развиваться ребенок с данной особенностью. Легкое движение в ту или иную сторону, и вот мы уже видим новый оттенок.

Уже не первый год дети с расстройством аутистического спектра посещают МАДОУ «Кондратовский детский сад «Акварельки». В настоящее время в детском саду

функционирует компенсирующая группа для детей с РАС, однако это не говорит об однородности группы. При общем типе нарушения психического развития дети с аутизмом имеют значительные индивидуальные различия. Среди типичных случаев детского аутизма Никольская О.С. выделяет детей с четырьмя основными моделями поведения, различающимися своими системными характеристиками. В рамках каждой из них формируется характерное единство доступных ребенку средств активного контакта со средой и окружающими людьми, с одной стороны, и форм аутистической защиты и аутостимуляции, с другой. Эти модели отличает глубина и характер аутизма; активность, избирательность и целенаправленность ребенка в контактах с миром, возможности его произвольной организации, специфика «проблем поведения», доступность социальных контактов, уровень и формы развития психических функций (степень нарушения и искажения их развития) [3].

Четыре группы детского аутизма.

- Полная отрешенность от происходящего. Данная группа аутизма является самой тяжелой.

- Активное отвержение происходящего.

- Погружение в аутистические интересы.

- Имеются трудности в организации общения и взаимодействия с ребенком.

Вместе с искаженным развитием, дети с РАС имеют и сильные стороны, многие из которых помогают добиваться успехов, а именно:

- способность хорошо воспринимать конкретные понятия, правила и последовательности;

- наличие развитой долговременной памяти;

- математические способности;

- навыки работы с компьютерной техникой;

- чтение, начиная с раннего возраста (эта способность называется «гиперлексия», некоторые дети с РАС могут читать написанное даже раньше, чем понимать);

- честность (иногда чрезмерная);

- предельная концентрация (при выполнении нравящейся ребенку работы);

- навыки ориентации в пространстве [2].

У воспитанников с РАС могут проявляться разные интересы и способности. Это помогает как самим воспитанникам адаптироваться, так и педагогам, выстраивающим работу с детьми с данной нозологией.

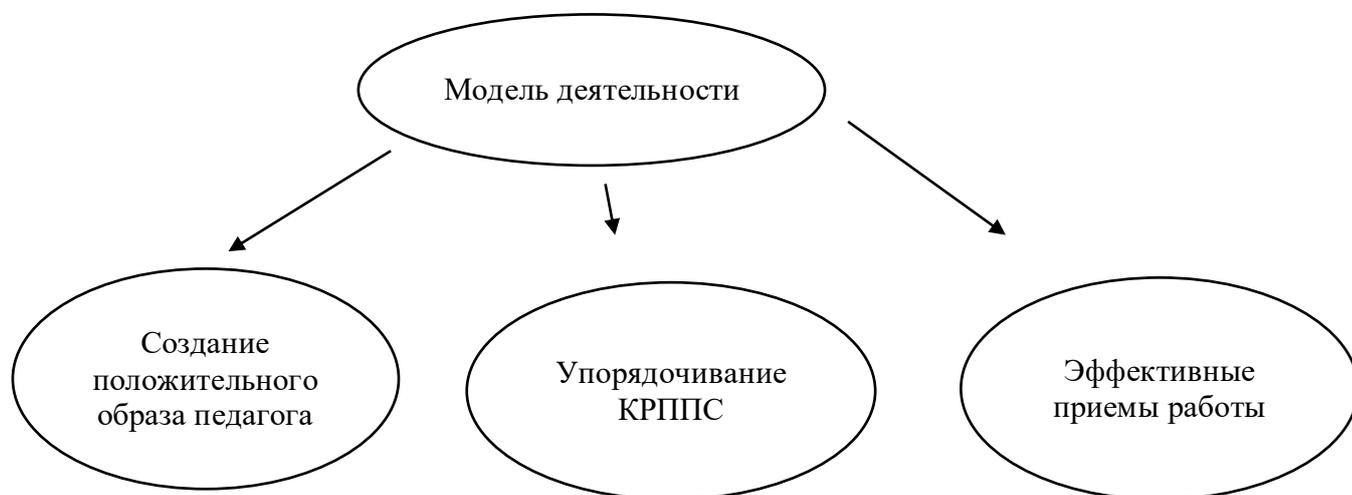
Поэтому, основной задачей для себя мы ставим организацию работы с ними таким образом, чтобы максимально развить их познавательные возможности и готовность к самостоятельной жизни в современном обществе, в частности:

- выделить себя как субъекта из нового, непривычного, возможно, слишком яркого и шумного пространства, чтобы ребенок понял, что педагог – это друг, помощник и постоянная поддержка в нестабильном пространстве вокруг него;

- создать такую коррекционно-развивающую среду, которая обеспечит ребенку максимально комфортное пребывание в группе детского сада (в сотрудничестве с воспитателями и специалистами).

Тут надо понимать, что регресс неизбежен, а вот насколько сильным он будет, зависит и от нас, педагогов, в том числе. И затем двигаться с ним вперед, решая задачи адаптированной образовательной программы.

Для решения этих задач была разработана модель деятельности по созданию специальных условий, ведущих к продуктивному взаимодействию педагога и ребенка с РАС в условиях компенсирующей группы детского сада.



Модель реализуется последовательно и начинается с создания положительного образа педагога, который начинается с момента, когда родители принимают решение о посещении ребенком с РАС дошкольного образовательного учреждения. Уже в это время мы создаем доверительные отношения с ребенком и его семьей, формируем основы коммуникации и продуктивного взаимодействия.

Следующий элемент модели предполагает упорядочивание коррекционно-развивающей предметно-пространственной среды в стабильную систему и трансформируем ее в соответствии с потребностями и темпом развития ребенка.

Затем составляется комплекс взаимозаменяемых, взаимодополняющих и последовательных приемов работы по развитию ребенка: ритуалы, подкрепления, альтернативная коммуникация, игры, направленные на коррекцию нарушений и развитие способностей.

Данная модель работы возникла с появлением первого ребенка с РАС в нашем детском саду в 2021 году, а в настоящее время активно внедряется в практику работы компенсирующей группы. У всех детей группы сформирован положительный образ педагогов, работающих с данной группой, что позволило сделать первый и самый важный шаг в направлении продуктивного взаимодействия. Дети ориентируются в среде группы, и с готовностью выходят за ее границы (сенсорная комната, спортивный зал).

Таким образом, данная модель может быть эффективна не только в работе с детьми с РАС, но и во многом может быть применена в группах раннего возраста или при минимальной адаптации для любой другой нозологической группы детей с ОВЗ. Общими для них являются аффективные проблемы и трудности становления активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, которые определяют их установки на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность собственного поведения.

Библиографический список

1. Богдашина О. Аутизм: определение и диагностика. Донецк, 1999.
2. Довбня С. И др. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: Практики с доказанной эффективностью. М., 2022.
3. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Теревинф, 2017.
4. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра / под общей ред. Семаго. М., 2012.

Гурьянова Т.В., учитель-дефектолог
МАОУ «Школа №7 для обучающихся с ОВЗ» СП «Детский сад», г. Березники,
t.guryanova2012@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ИСТОРИКО - КРАЕВЕДЧЕСКИХ ЗНАНИЙ О РОДНОМ ГОРОДЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена воспитанию патриотизма, любви к родному городу у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ, через использование приемов визуализации. В статье раскрываются эффективные формы работы, в процессе которых формируются у дошкольников с ОВЗ необходимые нравственно-патриотические представления о малой Родине.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, дети с ОВЗ, приемы визуализации, ТРИЗ.

Существенные изменения, происшедшие за последнее время в мире, новые проблемы, связанные с воспитанием детей, обусловили переосмысление сущности патриотического воспитания, его места и роли в общественной жизни. Идея воспитания патриотизма и гражданственности становится задачей государственной важности, приобретая все большее общественное значение.

В широком понимании патриотизм трактуется как олицетворение любви к своей Родине, активная сопричастность к ее истории, культуре, природе, к современной жизни, ее достижениям и проблемам.

Под патриотическим воспитанием мы понимаем взаимодействие взрослого и детей в совместной деятельности и общении, которое направлено на раскрытие и формирование в ребенке общечеловеческих нравственных качеств личности, приобщение к истокам национально-региональной культуры, природе родного края, воспитание эмоционально-действенного отношения, чувства сопричастности, привязанности к окружающим.

В дошкольном периоде начинают развиваться те патриотические чувства, нравственные черты характера, которые незримо связывают ребенка со своим народом, своей малой Родиной.

Содержание нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста предполагает учет регионального компонента, создание культурно-региональной образовательной среды. Поэтому воспитание патриотизма невозможно без формирования положительного отношения к тем местам, где он родился и живет, развития умения видеть и понимать красоту окружающей жизни, желания узнать больше об особенностях родного края, города, культуре и окружающей природе.

Нравственно-патриотические представления не могут возникнуть путем естественного «созревания». Их развитие и формирование осуществляется постепенно в процессе накопления и эмоционального освоения детьми конкретных фактов и зависит это от средств и методов воспитания.

Следовательно, организуемая деятельность детей должна быть содержательной, эмоционально-насыщенной, способствовать формированию у дошкольников необходимых нравственно-патриотических представлений о малой Родине, родном городе.

Я считаю, что будет эффективнее, если в процессе формирования нравственно-патриотических чувств у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ педагогом будут использоваться различные средства визуализации: создание макетов, а также технология ТРИЗ.

Актуальность выбора средств визуализации и технологии ТРИЗ продиктована необходимостью поиска новых форм и методов работы по нравственно-патриотическому воспитанию дошкольников старшего возраста с ОВЗ.

Использование приемов визуализации позволяют значительно усилить возможности реализации игрового познавательного начала в обучении детей с ОВЗ. Патриотическая направленность игр с использованием элементов технологии ТРИЗ обеспечивает воспитание в детях патриотических чувств, любви к малой Родине, гордости за ее достижения.

В ходе работы по формированию патриотизма и любви к родному городу я использую игры по нравственно-патриотическому воспитанию с применением ТРИЗ технологии.

Метод формирования системного мышления «Системный оператор» игра «Волшебный экран» (флаг г. Березники). Эта игра способствует воспитанию гражданско-патриотических чувств через изучение символики родного города.

Заполнение «Волшебного экрана» происходит постепенно от настоящего, прошлого и будущего.

Открываем 1 экран: Что это? (флаг г. Березники). Для чего люди его придумали?

Открываем 2 экран: Флаг г. Березники относится к чему? (к флагу России и флагам других городов нашей страны, это символ нашего города).

Открываем 3 экран: Из каких частей состоит флаг г.Березники? Что обозначают эти части? (из белых полос, синей полосы. На фоне голубой полосы располагаются три камня. Ярко-голубая полоса – символ великой реки Камы, на берегах которой расположен город. На фоне полосы – три серебристого цвета кристалла сильвина – минерала, символизирующего главный источник богатства березниковских недр).

Открываем 4 экран: Каким был раньше флаг г.Березники? (В 1998 г городская Дума утвердила положение о флаге г.Березники. Раньше у нашего города флага не было. Был только герб).

Открываем 7 экран: Что может быть с флагом в будущем? (Может быть в недрах нашего города найдут еще полезные ископаемые и на флаге появятся еще камни. Водрузить на здание детского сада).

Игру «Волшебный экран» я использую в работе по составлению описательного рассказа о символике г. Березники (герб), а также предметов архитектуры и инфраструктуры. Таким образом у детей происходит формирование понимания, что все в мире изменяется во времени. Происходит и развитие монологической речи, памяти, мышления.

Игра «Что-то – часть чего-то»

Для игры понадобится картинка, разрезанная на 12 равных частей, на которой изображен какой-либо объект г. Березники. Разрезная картинка лежит на столе изображением вниз. Для удобного использования разрезанные карточки с обратной стороны пронумерованы. Наугад, по желанию детей, открывается один квадрат. Дети рассматривают его, предполагают, на что похоже открывшееся изображение, у каких предметов, объектов еще бывают такие части. Когда варианты ответов исчерпаны, открывается следующий квадрат. И так до тех пор, пока не будет отгадано изображение на картинке.

Интеллект-карта.

С помощью используемых при построении карт зрительных образов обеспечивается создание глубокого впечатления, что существенно увеличивает запоминаемость материала и способность к воспроизведению.

Интеллект-карты составляются в ходе реализации образовательной программы дошкольного образования в группе в рамках тематической недели «Мой край. Мой город». Структура каждой карты продумывается педагогом заранее, так же готовятся карточки с изображением необходимых предметов и объектов. Все карточки ламинируются и с обратной стороны на каждую карточку приклеивается магнит, т.к. все интеллект-карты составляются на магнитной доске. Так же придумана система кодирования стрелочек, которые используются при выделении и изучении основных ключевых понятий по теме. Поэтому каждая интеллект-карта имеет свою эстетику, рассматривать ее не только интересно, но и приятно. Кроме того, изготовленные карточки можно использовать для составления интеллект-карт для детей разного возраста не ограниченное количество раз. Стоит отметить, что в ходе работы дети являются активными участниками процесса осмысления и создания интеллектуальных карт. Пересмотр карты через некоторое время помогает детям вспомнить все, что они знают по данной теме, а также увидеть новые направления и при необходимости дополнить, модернизировать.

Созданы интеллект-карты: для закрепления знаний о родном городе «Любимый город – г. Березники», для формирования знаний о профессиях людей, живущих в родном городе «Заводы г. Березники», для формирования любви к природе родного края и воспитания бережного отношения к ней «Природа родного края».

Так же с целью формирования любви к родной стране и родному городу совместно с детьми был создан макет «Я люблю Россию». Данный макет создан из коробок, собранных и скрепленных между собой в форме сердца. На каждой коробке с обеих сторон закреплен файл с одной стороны с фотографиями интересных, значимых мест родного города, а с другой стороны интересных и значимых мест России. Макет был размещен на участке детского сада.

Предлагаемые приемы направлены на развитие в детях навыков анализа событий вокруг них, формирование личности дошкольника, его социальных и нравственных отношений с окружающим миром через развитие лучших качеств: доброты, честности,

любви Родине. В играх проявляются и развиваются необходимые к школе качества: произвольное поведение, образное и логическое мышление, воображение, познавательная активность.

Я убеждена, что предложенная тема и собранные материалы по этой теме внесут свой вклад в работу по патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста с ОВЗ, помогут значительно повысить уровень знаний детей по патриотическому воспитанию.

Демидова Н.Б., учитель начальных классов
ФМБОУ «Берёзовская СОШ № 2» Сосновская ООШ Березовский МО, Пермский край
Bibl.sosnovka@yandex.ru

WEB-КВЕСТ В ОБРАЗОВАНИИ ЛИЦ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Аннотация. В статье представлен опыт работы образовательного учреждения по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью через web-пространство. Раскрыты этапы создания WEB-квеста на платформе LearningApps.org.

Ключевые слова: образование, WEB-квест, IT-технологии, дети ОВЗ, инклюзивный класс, инклюзивное образование.

В настоящее время организационная деятельность педагога невозможна без внедрения информационно-коммуникационных технологий. Модернизация образовательных систем происходит в результате внедрения современных образовательных технологий, адаптации имеющихся ресурсов, создания условий взаимодействия педагога и детей. Под инновациями понимаю новые методы, формы, средства, технологии, используемые мною в педагогической практике, ориентированные на особенности ребёнка, на развитие его способностей.

Обучение детей с ОВЗ и инвалидностью в инклюзивном классе является одной из самых актуальных тем, дискутируемых в ряду инноваций в системе образования. Все дети, независимо от имеющихся социальных, интеллектуальных, физических, языковых, эмоциональных и других особенностей, оказались в ситуации необходимости освоения ими содержания основных образовательных программ. В условиях сельского социума сформированы инклюзивные классы, где дети ОВЗ обучаются по адаптированным программам. Педагог вынужден, перестраиваясь, в рамках одного урока работать с двумя группами по различным темам, что несет существенную нагрузку на самого педагога, отвлечение той или иной группы на параллельную тему. В связи с чем возникает необходимость поиска нового формата взаимодействия всех членов педагогического процесса.

Игра для ребенка является наиболее привлекательной, естественной формой и средством познания окружающего мира, своих возможностей, самопроявления и саморазвития. В числе широко используемых в практике игровых технологий, можно акцентировать внимание на квест-технологии, давно знакомой нам под названием игра-путешествие по станциям. Квест – это игра, в которой участникам необходимо искать разного рода предметы, находить им применение через решение определенных умственных задач для преодоления препятствий и движения по сюжету. Образовательный web-квест –

проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета.

Технология web-квестов позволяет получить следующие результативные показатели:

- развитие познавательных УУД, общеучебных умений и навыков;
- выявление творческого потенциала обучающихся;
- активизация мыслительного процесса и познавательного интереса;
- формирование навыков самостоятельной работы, оценки и принятия решений.

Web-квест в формате образовательного путешествия рассчитан на обучающихся инклюзивных классов. В соответствии с техническими возможностями определяется комплекс электронных ресурсов и приложений. Главное условие для обучения через игру – наличие ПК, планшета, телефона (или других форм связи) и доступ к интернету.

WEB-квест разрабатывается педагогом посредством конструктора интерактивных заданий LearningApps.org согласно тематическому планированию учебного предмета и представляет собой образовательный маршрут или образовательное путешествие длительностью в 1 урок.

Созданное игровое виртуальное информационное пространство довольно масштабно, имеет ссылки на Интернет–ресурсы, обеспечивая возможность вариативного изучения темы. Такой формат позволяет ребёнку смотреть видео-занятия, изучать учебный материал, а также выполнять необходимые задания. По итогам квеста школьник выполняет какую-либо творческую работу, что позволит закрепить изученный материал [1].

Работу над созданием web-квеста можно разбить условно на 3 этапа:

1. Начальный этап: Регистрация на платформе LearningApps.org. Данная платформа создана для поддержки обучения и преподавания с помощью небольших общедоступных интерактивных модулей (упражнений). Данные упражнения создаются онлайн и в дальнейшем могут быть использованы в образовательном процессе. Для создания таких упражнений на сайте предлагается несколько шаблонов (упражнения на классификацию, тесты с множественным выбором и т. д.). Данные упражнения не являются законченными учебными единицами и должны быть интегрированы в сценарий обучения. После прохождения регистрации у вас появится свой личный кабинет, где будут сохраняться все, созданные вами, упражнения. Для удобного хранения лучше создавать папки.

2. Основной этап: разработка квеста. Минимальное количество станций – 2. Каждая станция снабжается вступлением, руководством к действию и постановкой конечной цели. Между собой станции логически связаны и имеют плавный переход от одной станции к другой. Кроме этого каждая станция имеет предпосылки к прохождению следующих станций. Основные требования к разработке web-квеста: наличие сценария квеста – тема, цель, задачи. Определение центрального задания, понятного и выполнимого для участника. Предварительный план работы: содержание станций, включение образовательных областей, определение конечного результата. Чёткое и ясное вступление, прописывающее отведённую роль для ребёнка. Обзор всего квеста.

3. Конечный этап: использование в образовательной деятельности.

Web-квест является одним из увлекательных средств, направленных на самовоспитание и саморазвитие школьника с ОВЗ и инвалидностью как личности творческой, с активной познавательной позицией, что соответствует основным требованиям ФГОС. Пример квеста по литературному чтению: <https://learningapps.org/watch?v=p8fxq8thj22>

Библиографический список

1. Демидова Н.Б. WEB-квест в дистанционном образовательном процессе в ДОУ // Современное образование: новое время – новые решения – новые возможности: материалы межрайонных педагогических чтений (30 марта 2021 г., Усть-Кишерть); Управление муниципальными учреждениями Кишертского муниципального округа Пермского края, МБУ ДПО «Районный информационно-методический центр». Усть-Кишерть, 2021. Ч. 1. С. 8–10.

Долматова Н.С., учитель-логопед,
МБОУ «С(К)СОШИ», г. Чусовой,
natalia6359@yandex.ru

БИОЭНЕРГОПЛАСТИКА КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА СО ШКОЛЬНИКАМИ ОВЗ

Аннотация. Разработка содержит теоретический и практический материал по использованию биоэнергопластики. Данный материал будет полезен учителям-логопедам в работе с детьми с нарушениями речи.

Ключевые слова: биоэнергопластика, артикуляционный аппарат, кисти рук.

Важнейшей проблемой современного общества является увеличение числа детей с речевыми патологиями. В своих исследованиях ученые отметили связь интеллектуального и речевого развития ребенка со степенью развития подвижности пальцев рук и ее стимулирующей ролью в изучении тонких движений пальцев рук. Новым и интересным направлением этой работы является биоэнергетика. Меня это заинтересовало, и я начала изучать вопрос биоэнергетики.

Биоэнергетическая пластичность ("био" – человек как биологический объект; "энергия" – сила, необходимая для выполнения тех или иных действий; "пластика" – плавные движения тела, рук, характеризующиеся стойкостью, энергетическим совершенством, эмоциональным выражением) – это сочетание движений артикуляционного аппарата с движениями рук. Принцип биоэнергопластики-сопряженная работа пальцев и кистей рук и артикуляционного аппарата. Движения рук имитируют движения речевого аппарата.

Это позволяет быстро снять визуальную поддержку-зеркало и перейти к упражнениям с ощущением. Это особенно важно, потому что в жизни дети не замечают своих артикуляций.

Такая гимнастика помогает мне долго поддерживать интерес ребенка, повышать мотивационную готовность, поддерживать позитивный эмоциональный настрой ученика на протяжении всего урока.

Цель: развитие артикуляционного опыта у школьников методом биоэнергопластики.

Задачи, решаемые с помощью биоэнергетического пластика при работе над артикуляцией:

- активизировать первичное естественное распределение биоэнергии в организме ребенка;
- укрепление мышц артикуляционного аппарата;

- развивать силу, подвижность и точность движений органов, участвующих в речевом процессе;
- развивать координацию движений, мелкую и общую моторику;
- продолжать поощрять интеллектуальную деятельность
- продолжать формировать эмоционально-психическое равновесие, активное физическое состояние, активизировать психические процессы.

Во время артикуляционной гимнастики работа методом биоэнергетической пластики проводится в несколько этапов.

1. На подготовительном этапе проверяется строение и подвижность органов артикуляционного аппарата у детей (проводится во всех 1 классе и вновь приходящих детей).

2. На следующем этапе дети знакомятся с органами артикуляционного аппарата и выполняют упражнения для губ, языка и челюсти традиционными артикуляционными упражнениями.

3. На основном этапе дети выполняют артикуляционную гимнастику с биоэнергетикой перед зеркалом. Во время артикуляционного упражнения рука показывает, где и в каком положении находится язык, нижняя челюсть или губы. Ребенок повторяет упражнение педагогу, используя ведущую руку.

4. Постепенно добавляется вторая рука.

5. Затем дети выполняют артикуляционную гимнастику с биоэнергетикой перед зеркалом, добавляя движения обеих рук.

6. Артикуляционная гимнастика с биоэнергетикой для детей на заключительном этапе осуществляется синхронными движениями рук с использованием различных артикуляционных сказок, стихов без наглядной поддержки.

Педагог должен постоянно следить за выполнением ритмических упражнений. Руки расположены на уровне солнечного сплетения параллельно земле. Упражнения выполняются детьми довольно быстро, с положительными эмоциями. Я использую для этого счет, музыку, стихотворения.

При выполнении этих этапов следует учитывать следующие рекомендации.

1. В комплекс артикуляционной гимнастики входят 3 статических и 3 динамических упражнения для устранения нарушений речи и поддержания внимания и интереса ребенка;

2. Необходимо придерживаться последовательности упражнений, начиная с простых, постепенно усложняя их, упражнения должны быть доступны для выполнения ребенку.

3. На начальном этапе упражнения выполняются в медленном темпе, сидя перед зеркалом, ребенку предлагается выучить от 3 до 5 упражнений.

4. Для развития и совершенствования чувства ритма и размеренности выполнения упражнений взрослым используется счёт от 1 до 10, отстукивание ритма, стихотворные строки.

5. Если во время обучения ребенок не может совершать никаких движений, необходимо использовать механическую помощь.

6. При выполнении артикуляционной гимнастики с биоэнергопластикой необходимо следить за синхронностью движений губ, языка и кистей рук. Движения кистей рук должны быть раскрепощёнными, необходимо следить за тем, чтобы рука в кисти не напрягалась. Комплекс биоэнергопластических упражнений подбирается после тщательного изучения звуковых и артикуляционных движений органов с помощью общепринятых методов и приемов логопедии.

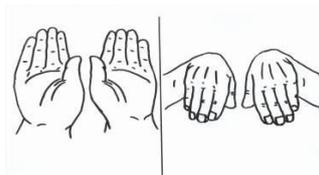
Биоэнергопластика должна быть неотъемлемой частью логопедической работы по развитию как артикуляционного аппарата, так и речевого дыхания, и комплекса: речи и движения, а также эмоционально-психического равновесия и полноты. Синхронизация работы с речью и мелкой моторикой сокращает время занятий вдвое, не только сокращает, но даже повышает их эффективность. Эффективность устранения дефектов голоса возрастает в 2 раза, так как рабочая рука вновь усиливает импульсы, идущие от языка к коре головного мозга. Сильная мотивация, использование игрового метода на занятиях развивает и укрепляет мышцы артикуляционного аппарата, что облегчает производство и применение звуков в речи, успеваемость на уроке. Метод зарекомендовал себя, поэтому я буду продолжать использовать его в своей работе. Приведу ниже несколько таких упражнений [1].

Тренировка мышц языка.

Подвижность и точность работы языка является одним из условий правильного звучания гласных и согласных звуков. В образовании их большее или меньшее участие принимают различные части языка: кончик языка, передняя его часть, спинка языка, корень.

Упражнение 1

Исходное положение: рот закрыт, язык лежит плоско у нижних резцов. На счет «1» язык поднимается за верхние зубы, на счет «2» язык опускается в исходное положение (у нижних резцов). Кисти рук работают по схеме. Упражнение повторяется 4-6 раз.

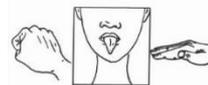


Упражнение 2

Исходное положение: рот открыт, язык лежит плоско у нижних резцов. На счет «1» острым кончиком языка коснуться внутренней стороны левой щеки, на счет «2» - внутренней стороны правой щеки.

Кисть руки – движется только указательный палец, остальные пальцы собраны в кулак.

Эти движения повторяются 3-4 раза без перерыва, при этом необходимо следить, чтобы нижняя челюсть не двигалась.



Упражнение 3

Исходное положение: рот открыт, язык лежит плоско у нижних резцов. На счет «1» высунуть язык так, чтобы почувствовать напряжение в подъязычной связке, затем вернуть его в исходное положение. Упражнение повторить 3-4 раза.

Кисть руки – пальцы собраны в кулак. Когда язык высовывается, пальцы распрямляются, напряжены, ладони параллельна столу.

Упражнение 4

Исходное положение: рот полуоткрыт, язык лежит плоско у нижних резцов. На счет «1» коснуться кончиком языка левого уголка губ, на счет «2» - правого. Эти движения повторяются 4-5 раз без перерыва, при этом необходимо следить, чтобы рот был открыт, и нижняя челюсть не двигалась.

Кисть руки – ладонь параллельна столу, пальцы вместе, движется только ладонь синхронно с языком.

Упражнение 5

Исходное положение: рот приоткрыт, губы улыбаются, кончик языка шелкает, челюсть не двигается.

Кисть руки – большим и безымянным пальцами производятся щелчки вместе с языком.

Тренировка нижней челюсти.

Необходимым условием четкой, хорошей речи является умение правильно открывать рот. Это связано с работой нижней челюсти. Исходное положение: голову держать прямо, подбородок в обычном удобном положении, губы сомкнуты [1].

На счет «1» челюсть опускается на расстояние ширины двух пальцев (среднего и указательного), язык лежит свободно, кончик у нижних резцов, губы сохраняют округлую форму, зубы не обнажаются. Кисть руки – 4 сомкнутых пальца ладонью вниз, большой палец прижат к указательному. Когда рот открывается, большой палец опускается вниз, 4 пальца поднимаются вверх.

Тренировка губных мышц.

Упражнение 1

Исходное положение: зубы сомкнуты, губы в обычном спокойном состоянии.

На счет «1» губы вытягиваются вперед, как бы принимая форму «пяточка», кисть руки – все пальцы собраны в щепоть.

На счет «2» губы растягиваются в стороны, не обнажая зубов. Растягивать губы особенно сильно в стороны не следует – нужно тренировать больше их в движении вперед.

Кисть руки - пальцы врозь. Упражнение повторяется 3-4 раза.

Упражнение 2

Нижние губы касаются верхней губы и легко почесывают ее, затем тоже движение делают верхние губы, касаясь нижней губы.

Кисть руки неподвижна.

Ладонь вверх – двигаются только пальцы.

Ладонь вниз – двигаются только пальцы.

Когда обучающиеся полностью осваивают упражнения сопряженной гимнастики, мы совместно рассказываем стихотворение. Например,

«Заборчик»

Улыбнуться, показать сомкнутые зубы. Удерживать это положение под счет от 1 до 5. Ладонь в вертикальном положении повернуть к себе, пальцы сомкнуть.

Вышли утром мы во двор

И построили забор.

Зубки сомкнули сейчас,

Получилось все у нас.

Таким образом, использование биоэнергопластики способствует поддержанию интереса обучающегося, повышению мотивационной готовности, поддержанию положительного эмоционального настроения, развитию памяти, внимания, мышления.

Библиографический список:

1. Бушлякова Р. Г. Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой. – М.: Детство-Пресс, 2011.

2. Свиридова Н.И. Использование биоэнергопластики в коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста // Педагогика: традиции и инновации: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, январь 2016 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2016. — С. 92-94.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИГР С ПЕСКОМ В ДОМАШНИХ УСЛОВИЯХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ С ЦЕЛЬЮ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧИ

Аннотация. В статье раскрывается тема роли семьи в социализации детей с интеллектуальной недостаточностью через развитие речи в процессе игровой деятельности с песком.

Ключевые слова: умственная отсталость, интеллектуальная недостаточность, интеллектуальное нарушение, родители, семья, речь, игра, песок, пескотерапия, педагогическая технология.

Включение родителей в коррекционно-педагогический процесс является важнейшим условием развития ребенка с особыми образовательными потребностями. Такие родители озабочены отклонениями своего ребёнка и задают вопросы специалистам: “Что мы можем сделать, чтобы помочь ребёнку в его развитии?”, “Что можно сделать, чтобы ребенок начал говорить?”. Действительно, вопрос развития речи – важен! Речь, во-первых, средство общения с окружающими людьми, а, во-вторых, это средство познания окружающей действительности, что позволяет жить любому человеку в гармонии с окружающим миром. Малышу с интеллектуальной недостаточностью необходимо общаться, играть, развлекаться, участвовать во многих делах вместе со сверстниками, которые далеко не всегда терпимо относятся к речевым недостаткам. Как и всякий другой ребёнок, он должен овладеть навыками правильного поведения, вести себя адекватно обстановке, обрести самостоятельность в личной и общественной жизни. От того будет ли ребенок с особыми возможностями здоровья чувствовать себя полноценной частью социума или нет, зависит комплексное развитие его личности, способность адаптироваться к окружающим его условиям. Семья – естественная среда, обеспечивающая социальную адаптацию ребёнка с ОВЗ в обществе. Его воспитание требует наличия специальных знаний, выработки оптимальной стратегии и тактики с учетом дефекта. Для формирования родительской компетентности необходимы консультации специалистов.

У детей с умственной отсталостью нарушение речи носит системный характер, и формируется замедленно. На это влияют недостатки познавательной деятельности, отставание усвоения семантической стороны речи, неразвитый фонематический слух. Понимая особенности своего ребенка, родители уже на ранних этапах должны с особым вниманием относиться к развитию его речи. Их высказывания должны быть эмоционально насыщенными, с постоянными повторами. Особую роль в развитии детей с умственной отсталостью отводится практической деятельности, которая помогает расширить жизненный опыт такого малыша. Необходимо так организовать практическую деятельность, чтобы она была не только полезна, но и интересна ему.

Одной из форм естественной активности любого ребенка является игра с песком. В такой игре создаются благоприятные условия для проявления концентрации внимания, активизации мыслительных и эмоциональных ресурсов, развития тактильной

чувствительности, мелкой моторики, пространственной ориентации как основы речи. Игра с песком даёт возможность совмещения двигательной активности руки с речью, что включает механизм управления речью. Игру с песком можно использовать на любых этапах формирования речи. Это может быть этап вызывания голосовых реакций, звукоподражаний, автоматизации звуков или развития связной речи. Для этого подбираются задания учитывающие интеллектуальные возможности ребенка и уровень овладения речью. Для детей средней степени умственной отсталости предлагаются упрощенные техники на песке: рисование пальцем, палочкой; отпечатки ладоней, пальцев, предметов; зарывание в песок рук, предметов. Для детей с легкой степенью умственной отсталости можно предлагать задания любой степени сложности.

Игру с песком легко организовать в домашних условиях. Для этого родителям предлагается приобрести.

1. Водонепроницаемый деревянный ящик с чистым песком (рекомендованный размер ящика 50*70*8 см), желательно, чтобы его внутренняя поверхность была выкрашена в сине – голубой цвет.

2. Различные миниатюрные фигурки, соответствующие разным лексическим темам, сказочные фигурки зверей или людей. Их можно приобретать в магазине, лепить из пластилина или глины, вырезать из картона. При активном использовании песочницы запас фигурок будет постоянно пополняться.

3. Формочки, палочки, кисточки, лопатки, ванночки, природный материал.

Часто родители приобретают все нужное для игры с песком, предлагают ребёнку играть самостоятельно, а затем сетуют на то, что такая игра его ребёнку не подходит, “потому что он не умеет играть”: высыпает все фигурки, закапывает их, ест песок, рассыпает его повсюду и т.д. До тех пор, пока ребенок не познакомится с песочницей, не рассмотрит все имеющиеся фигурки, не усвоит правила игры с песком родитель должен находиться рядом. Он организует игру, объясняет малышу, чем они сейчас будут заниматься, показывает приёмы игры с песком. Родителям бывает достаточно сложно определить какой приём для развития речи следует применить. В этом случае необходима помощь дефектолога или логопеда, которые ведут этого ребенка. Они смогут подобрать адекватные приёмы, соответствующие уровню его развития.

Игровые приёмы на песке. Задачи.

Выработать умение производить действие в момент голосовой реакции и произносить звук в момент действия.

Вызывать звукоподражания.

Учить слушать и следить за мимикой и движениями взрослого, выполнять задания по показу.

Вызывать интерес, внимание к собственной “речи” –способность воспроизводить громкие и тихие, высокие и низкие звуки, возможности издавать различные звуки, изменяя положение губ и языка.

Воспитывать внимание к речи взрослого.

Синхронизировать движения с произнесением слогов.

Упражнять в многократном повторе одинаковых слогов с различными видами движений.

Упражнять в чередовании активных действий и пауз.

Игры на песке:

«Ладочки на песке». Ребёнок кладет ладочки на влажный песок, сильно их прижимает, чтобы они глубже провалились в песок. Одновременно, произнося звук у-у-У-У с усилением.

«Следы медведя». Пальцы сжаты в кулак, большой палец зажат внутри. Печатать на песке тыльной стороной ладони поочередно, произнося звук [Э].

«Следы зайки». Сложить щепоткой три пальца, печатать следы на песке двумя руками вместе, затем поочередно, произнося [ОЙ].

«Грабли». Большой палец прижать к ладони, остальные прямые, но не напряжены. Грести пальцами по песку, произносить [Х-Х-Х].

«Сыпется песок». Набрать песок в ладошку или в лопатку и сыпать с произнесением звука [С-С-С]

«Умелый пальчик». Рисовать указательным пальцем прямые, округлые, волнистые, замкнутые и незамкнутые линии с одновременным произнесением звуков. Вертикальные линии с восходящей или нисходящей интонацией, горизонтальные-монотонный протяжный звук, круговые – с волнообразной интонацией.

«Машина». Поочередно правой и левой рукой, указательным и средним пальцем вести линии с произнесением звука [Ш].

«Отыщи игрушку». Найти в песке спрятанную игрушку со словом «ВОТ».

«Секрет». На дно коробки с песком кладется лист с мелкими картинками. Ребенок в любом месте разгребает песок, указывает на картинку с одновременным произнесением доступного звука.

«Бусинки». Слегка влажный песок насыпать в ячейки от конфет, на дно некоторых положить бусинку. Ребенок большим и указательным пальцем поочередно щупает песок. Определяет наличие бусинки, катает ее между пальчиками с возгласами.

«Детские ножки». Полусогнутой тыльной стороной ладони оставить след на песке-это стопа, указательным пальчиком нарисовать следы от пальцев рядом, произнося на каждый нажим: «ЛОТ».

«Молоточек». Педагог кладет пуговицы на песок, ребенок стучит по пуговице, произнося слова: «ТУК-ТУК».

Рисование палочкой на песке.

«Ветер». Рисование палочкой многочисленных круговых линий с произнесением звука У-У-У.

«Дождик». Рисование палочкой коротких черточек на песке с произнесением: «КАП-КАП».

«Дождик и лужи». Рисовать вертикальные черточки: «КАП-КАП», под ними кружочки: «БУЛЬ-БУЛЬ»

«Мышка». Положить игрушку – мышка. Рисовать от противоположной стороны к мышке прямую линию с произнесением «ПИ-ПИ».

Задачи:

Уточнять и пополнять активный и пассивный словарный запас.

Вырабатывать способность произносить ряд одинаковых слов.

Формировать слоговую структуру фразы из двух -трех слов.

Развивать чувство ритма и рифмы.

Отрабатывать произношение слов.

Воспитывать внимание и интерес к собственной речи.

Игры на песке.

«Снежная баба». Указательным пальцем взрослый и ребёнок рисуют на песке три круга. С одновременным произнесением: «КОМ, КОМ, КОМ. Вышла баба целиком».

«Гули». Взрослый и ребёнок рисуют «птичку». ЛЮ (движение руки вниз) ЛИ (движение руки вверх).

Повторяют: «ЛЮ-ЛИ, ЛЮ-ЛИ. Налетели Гули (говорит взрослый)».

«Снег». Взрослый и ребёнок рисуют горизонтальную пружину с произнесением СССС-НЕГ, ССС-НЕГ, ССС-НЕГ.

«Лицо». Ребенок обводит лицо, нарисованное взрослым на песке, называя каждую деталь (ГЛАЗ, НОС, РОТ и т.д.)

«Моя семья» Взрослый и ребенок выставляют фигурки людей на песке, произносят: «Это – мама, это – я, это –папа». Фигурки можно искать в песке, посыпать их, возить на машинке по дорожке, производить различные действия, отрабатывая глаголы повелительного наклонения: «Ешь, сиди, иди» и т.д.

«Сказки». Ребенок помогает рассказывать взрослому сказки с помощью звукоподражаний, или тех слов, которые может произнести.

Задачи.

Продолжать обогащать активный и пассивный словарный запас.

Формировать фразу.

Знакомить со словоизменением, словообразованием.

Учить строить простое предложение с постепенным усложнением.

Укреплять уверенность в своих речевых возможностях.

Закреплять навык совмещения речи с движением.

Обогащать словарный запас слов.

Отрабатывать связь слов в предложении.

Работать над структурой предложения и его грамматическим оформлением

Формировать связную речь.

Игры на песке:

«Дом». Рисовать дом, при каждом движении ребёнок повторяет за взрослым одно слово: «Я (рисует стену), рисую (рисует потолок), стены (рисует стену)» и т.д.

«Снег везде». Взрослый рисует елку и горку. Говорит слова: «Как НА ГОРКЕ СНЕГ (рисование пружинки на горе) И ПОД ЁЛКОЙ СНЕГ, СНЕГ (рисование пружинки под ёлкой)».

«Картина». Выкладывание с помощью мозаики или разноцветных пуговиц на песке любого рисунка. Называет предмет и его цвет, например, «СИНЕЕ НЕБО, КРАСНЫЙ ДОМ».

«Елка». Одновременное рисование двумя руками. С проговариванием: «Я рисую елку (на каждое движение ребёнок поёт по слогам)».

Полезно производить различные действия в песке с фигурками по различным лексическим темам:

«Найди медвежонка и медведя. Как ты догадался?»

«Найди большой предмет и маленький. Назови его правильно».

«Герои ищут подарки. У кого что?».

«Кто что делает?»

«Сказки». При рассказывании сказок на песке, большая роль отводится диалоговой речи.

Для формирования связной речи полезны инсценировки на песке любых увлекательных историй, сказок, придумывание фантастических рассказов. Для формирования предложений полезно задавать вопросы. Если это уместно, то вопросы можно задавать в процессе рассказывания ребёнком. Если нет, то по окончании рассказывания. Например, для формирования сложноподчиненного предложения с союзом потому что можно задать такие вопросы: «Почему колобок убежал от бабушки и дедушки? Почему дедушка один не смог достать репку? и т.д.»

Игры для автоматизации звуков, выработки речевого ритма, тренировки правильного речевого дыхания, развития слухового внимания и памяти.

«Песенка ослика». Исполнив звукоподражание ослика, требуется на влажном песке палочкой написать его имя *ИА*.

«Звук С». Пересыпая песок из руки в руку, произносить звук *С*.

«Музыкальная скороговорка». Пропевая слоги, записать их на песке.

Дударева Л.В., учитель,

Чернышева И.Н., учитель,

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

dudarewa.larisa@yandex.ru, chernay-irina@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОВЗ

Аннотация. В статье рассматривается понятие инновации. Определены проблемы, влияющие на эффективность инновационной деятельности. Выделены направления организации инновационной деятельности и перспективы для универсального развития обучающихся с ОВЗ.

Ключевые слова: инновации; инновационная деятельность; проблемы.

Инновация – означает нововведение, новшество. Новшество не обязательно является чем – то новым, но обязательно чем – то лучшим и может быть продемонстрировано само по себе.

В педагогической науке инновационная деятельность понимается как целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на осмыслении (рефлексии) своего собственного практического опыта при помощи сравнения и изучения, изменения и развития учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, качественно иной педагогической практики. Основное отличие, характеризующее инновационный характер обучения это: практическая направленность и использование активных методов обучения.

Необходимость создания и внедрения инновационных технологий в образовании вызвана рядом причин:

– переход к деятельностной парадигме образования и внедрение компетентностный подхода.

– внедрение методов, являющихся ведущим фактором его развития.

– формирования глобальной системы открытого, гибкого и индивидуального образования и саморазвития на протяжении всей жизни.

Инновационная деятельность стимулирует глубокий аналитический подход к методической работе в новой образовательной ситуации. Инновации в образовании лиц с ОВЗ, прежде всего, должны быть направлены на развитие всесторонней личности, настроенной на желание применить все свои способности в разных образовательных областях.

Целью инновационной деятельности является становление педагога как творческой личности, умение переключиться с обычного вида деятельности на поиск новых методических решений, умение стать не просто педагогом, а разработчиком и автором интересных инновационных методик, реализуя их в обучении и воспитании.

К основным функциям инноваций относится видоизменение компонентов педагогического процесса: целей, нахождения образования, форм, способов, технологий, средств обучения.

Основные принципы организации инновационной деятельности в образовании лиц с ОВЗ:

1. Целостность инновационной системы;

2. Системность инновационной деятельности;

3. Адаптивность;

4. Создание атмосферы, стимулирующей поиск и освоение инноваций;

5. Нацеленность инноваций на потребности лиц с ОВЗ;

6. К инновационной деятельности привлекаются участники образовательного процесса;

7. Мотивация участников инновационной деятельности.

Инновационная деятельность зависит от потенциала самого педагога. Педагог должен обладать следующими основными параметрами: иметь творческую способность, быть мобильным, уметь проектировать и моделировать свои идеи в практических формах; быть толерантной личностью, иметь гибкое мышление; быть культурно-эстетическим и образованным; быть готовым совершенствовать свою деятельность, быть в поиске новых средств и методов; иметь инновационные потребности.

Под готовностью к инновационной деятельности понимается совокупность качеств учителя:

– умение диагностировать цели обучения;

– умение переструктурировать учебный материал;

– умение моделировать в учебном процессе;

– умение организовывать самостоятельную деятельность;

– умение обеспечивать благоприятный психологический климат, сотрудничество: ученик-учитель.

В связи с этим должна происходить переориентация всех специалистов, обучающихся с ОВЗ на новые теоретические и практические основы, мотивирование к использованию педагогических инноваций в обучении и воспитании.

Низкая мотивация обучающихся и их родителей, также является проблемой при внедрении инноваций. Родители не готовы к новым методам обучения, отсутствует осознания важности и неизбежности перехода к инновационным технологиям, консервативностью их взглядов.

Наличие в школе компьютеров, проекторов, мультимедийных досок, не означает полного технического оснащения, так как техника и программы устаревают, нуждаются в квалифицированном сопровождении, не обеспечивают индивидуальной работы.

Существующие препятствия, не останавливают инновационный процесс в образовании детей с ОВЗ. Применяя современные технологии в инновационном обучении, педагог делает процесс более полным, интересным, насыщенным для всех участников образования.

Используем в работе с детьми с ОВЗ инновационные методы обучения:

- организуем стратегию сотрудничества, принятия помощи, уважения между педагогом и учеником;
- формируем и развиваем систему междисциплинарных связей;
- формируем знания и умения в практической деятельности;
- формируем и развиваем творческое мышления;
- стимулируем интерес к обучению, на основе радости от достижений, педагогике успеха.

Специфика развития ребенка с ОВЗ требует от педагога понимания адаптивного характера образовательной среды, когда в ней предусмотрены условия и возможности для успешного присвоения каждым социального и культурного опыта.

Педагогическая деятельность по моделированию и проектированию образовательной среды начинается с выявления и конкретизации особых образовательных потребностей обучающегося с ОВЗ, с анализа имеющихся препятствий, ограничивающих жизнедеятельность на любом уровне образования. Что мешает, не позволяет ему находить и узнавать предметы/объекты/явления, оценивать величины и расстояния, осуществлять пространственную ориентировку, запоминать последовательность действий, работать в определенном темпе на уроке/занятии, устанавливать и поддерживать контакты, планировать и осуществлять свою деятельность и проявлять другие навыки.

Понимая образовательную среду как сложную систему влияний, условий и возможностей развития личности, по отношению к обучающемуся с ОВЗ она становится и источником его разнообразного социального опыта (знаний, умений, компетенций, отношений). Специальные условия обучения необходимы не только для успешного усвоения образовательной программы, но и для присвоения культурного опыта (переживания, сопереживания, многократные повторения). Среда как пространство возможностей для ребенка с ОВЗ – это возможность осуществлять выбор объектов «собственной» активности в образовательной среде, способ и форму взаимодействия, темп и интенсивность взаимодействия с ним.

Потенциал образовательной среды мы рассматриваем через деятельность ее участников, где акценты смещаются с активного воздействия на обучающегося с ОВЗ на совокупность условий и возможностей, содержащихся в пространственно-предметном, социальном и культурном окружении для самовыражения его личности.

Многочисленные предметные, пространственные, организационно-смысловые, социально-психологические ресурсы среды обеспечивают высокий учебно-воспитательный эффект. В этом случае среда стимулирует его активность, самостоятельность. У педагога, сопровождающего такого ребенка, появляется целый набор новых функций: от заинтересованного наблюдателя, посредника, помощника, до проводника и тьютора.

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья предполагает создание для них благоприятных условий для получения образования в соответствии с государственным образовательным стандартом. А для эффективности образовательного процесса необходимо применение инновационных технологий, доступных для данной категории лиц. Некоторые из них:

- развивающие технологии: ребёнок самостоятельно должен прийти к какому-либо мнению, решению проблемы в результате анализа своих действий.

- проектная деятельность. Создается проблемная деятельность для ребенка, которая может осуществляться совместно с педагогом. Работая над проектом, ребенок приобретает навыки работы с информацией, систематизацией материала, демонстрации результаты своей деятельности. У педагога появляется возможность использования разнообразных форм при проведении занятий, а также стимулирования творчества и развития мотивации у детей.

- Познавательная-исследовательская деятельность. Цель – создание экспериментальной деятельности, в которой ребенок является активным участником. Это позволяет ему увидеть результаты своей работы.

- Коррекционные технологии. Цель – снятие психо-эмоционального напряжения. К ним относят: фитотерапию, ароматерапию, музыкотерапию, рефлексотерапию, кукольную терапию, сказкотерапию, песочную терапию.

- Личностно-ориентированные технологии. Цель – создание партнёрских доверительных отношений между учителем и учеником, а также обеспечение условий для развития всесторонней личности обучающихся.

- Информационные технологии. Цель – использование ИКТ на занятиях. Компьютер привлекателен для детей, использование анимации, слайдовых презентаций, фильмов позволяет вызвать активный познавательный интерес у детей к изучаемому материалу и способствует более прочному закреплению новых получаемых знаний.

Инновационные педагогические технологии создают больше перспектив для образования коммуникативных способностей и универсального развития обучающихся с ОВЗ, повышают мотивацию детей к приобретению и усвоению новых умений. Применение инновационных технологий позволяет оптимизировать педагогический процесс, индивидуализировать обучение и воспитание детей с ОВЗ.

Инновация в системе образования для лиц с ОВЗ направлена на создание современных компонентов и приемов, главной целью которых является модернизация образовательного процесса.

ФОРМИРОВАНИЕ ТРУДОВЫХ НАВЫКОВ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ЧЕРЕЗ ОБУЧЕНИЕ ВЫШИВАНИЮ

Аннотация. В статье представлен опыт работы по формированию трудовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ посредством вышивки.

Ключевые слова: трудовое воспитание, ручной художественный труд, дети с ОВЗ, ребенок старшего дошкольного возраста.

Роль труда в воспитании и обучении детей с ограниченными возможностями здоровья приобретает в настоящее время особо важное значение в связи с трудностью в подготовке воспитанников к практической деятельности.

Для того чтобы сформировать у ребенка положительное отношение к труду, чрезвычайно важно, чтобы он встал на позицию создателя, ощутил удовольствие и гордость от результата своего труда. Поэтому труд ребенка, естественно, с учетом возрастных особенностей и возможностей ребенка-дошкольника с ОВЗ, обязательно должен быть направлен на изготовление реального, осязаемого продукта.

Одним из видов такого труда, направленного на создание конкретного продукта, гармонично сочетающего функциональные и эстетические свойства (единство пользы и красоты), является художественный ручной труд.

Художественный ручной труд объединяет в себе сущностные характеристики художественной и трудовой деятельности. Ручной художественный труд с использованием простейших материалов и инструментов готовит ребенка-дошкольника с ОВЗ, в дальнейшем, к работе с более сложным оборудованием, а первые трудовые навыки, в свою очередь, являются очень прочными и обычно остаются у человека на всю жизнь. По этой причине важно, чтобы эти навыки начали формироваться еще в дошкольном детстве и являлись предпосылками к развитию ловких, красивых и целесообразных движений.

Одним из видов ручного труда, способствующего развитию трудовых навыков в работе с инструментами, а также развитию ручной умелости, является вышивание:

- вид художественного ручного труда, способствующий развитию мелкой моторики пальцев рук;
- дело умелых, ловких рук, трудолюбивых творческих людей;
- увлекательный, творческий труд, приносящий радость, заполняющий досуг, подготавливает ребенка к будущей профессиональной деятельности, то есть, осуществляет его социальную адаптацию;
- один из древних видов художественного творчества, позволяющий прикоснуться к истокам культуры своего народа.

Вышивка развивает ребёнка не только физически и психически, но также оказывает влияние и на формирование характера и личностных качеств. Когда ребёнок умеет делать что-то своими руками (именно создавать, творить, а не разрушать, он учится ценить чужой труд).

Процесс ознакомления детей с вышиванием можно начинать со старшей группы, так как к этому моменту у ребёнка достаточно развита мелкая моторика рук, ориентировка в пространстве, воля, усидчивость, без которых невозможно выполнение ровных стежков в вышивке.

В работе с детьми я поставила цель: ознакомление старших дошкольников с доступным их возрасту видом художественного труда – вышиванием, развитие трудовых навыков, способствующих формированию предпосылок учебной деятельности.

При планировании работы с детьми, подборе содержания занятий, последовательности их проведения, следует учитывать дидактические принципы:

- детям должно быть доступно то, чему я хочу их научить;
- вся работа должна вестись в системе и последовательно от простого к сложному;
- обучение должно быть связано с жизнью, то есть дети должны понимать, для чего они делают ту или иную вещь, поделку;
- вся работа должна строиться по принципу коррекции, то есть исправлению имеющихся недостатков;
- в работе используется индивидуальный подход к каждому воспитаннику.

В обучении вышиванию дети проходят два этапа:

Первый этап предполагает совместную с воспитателем деятельность и наличие образца для подражания. Подражая взрослому, ребенок приобретает первые умения, они еще непрочные и быстро забываются, если нет повторения. Только в результате многократных упражнений совершенствуется навык освоения шва. Планомерно и систематически показываем правильное выполнение шва, что в конечном счете приводит к самостоятельности, и придает уверенности в собственных силах.

Так создаются предпосылки ко второму этапу – творческой, самостоятельной поисковой деятельности на всех стадиях изготовления вышивки. Первоначальное творчество у детей проявляется в выборе рисунка для вышивки, экспериментах с цветом: подборе сочетаний по предложенным образцам.

Чтобы процесс вышивания доставил ребёнку только положительные эмоции и стал любимым делом, важно чтобы:

- картинка для вышивки нравилась ребенку;
- материалы были привлекательными (нитки яркими и без узлов, пяльцы красивыми и в хорошем состоянии);
- инструменты должны быть удобными и безопасными (иглы иметь достаточно широкое ушко, ножницы закругленные концы);
- место для работы должно иметь хорошее освещение;
- ребенок должен знать назначение выполненной работы.

Важно, прививать любовь к вышивке нужно тогда, когда ребёнок бодр и позитивно настроен на творчество, а также мотивирован, для этого я показываю детям заранее изготовленные работы, выполненные мной, а также выпускниками дошкольного отделения.

Сначала дети учились вышивать на картоне по рисунку-разметке, позже по намеченному контуру, когда ребенок самостоятельно накалывает отверстия по контуру, а затем вышивает швом «вперед иголка». Выполняя эту работу, важно заинтересовать детей, вселить уверенность, что они смогут выполнить задуманное. Поэтому на каждом занятии, с детьми старшей группы, создается игровая мотивация. «Винни-Пух принес нам шарик, давайте поиграем с шариком. Ой, шарик лопнул. Винни-Пух расстроился. Поможем Винни-Пуху, вышьем ему шарики». Детям свойственно оказывать помощь, поэтому все с удовольствием выполняют работу, самостоятельно выбирая цвет для своего шарика. С особым удовольствием дети вышивают работы, которые в дальнейшем будут выполнять роль подарка для близких на какой-либо праздник: «Цветы» для мамы, «Самолет» для папы и т.д.

Необходимо учитывать, что на первых порах занятия по вышиванию должны быть максимально короткими, ребенок должен сразу же увидеть результат своей работы.

Параллельно занятиям по обучению вышиванию на картоне дети стали осваивать вышивку на ткани, используя шов «назад иголку». При этом дети самостоятельно выбирали понравившуюся тему вышивки.



В группе проводится работа с родителями с целью их вовлечения в совместную педагогическую деятельность, направленную на развитие мелкой моторики детей и распространению педагогического знания о значении занятий вышиванием для детей, организовываются выставки детских вышивок, которые систематически обновляются.

В последнее время в детских садах очень редко планируют работу по обучению детей вышиванию. Возможно это происходит от того, что воспитателей пугает большая подготовка к этому виду труда, а также боязнь за безопасность детей при работе с иглой. Но исследования в области психофизического развития детей старшего дошкольного возраста показывают, что именно в этот период у ребёнка повышается самоконтроль и оценка деятельности, уровень произвольности, внимание, возрастает работоспособность, усидчивость.

Анализируя результаты проделанной работы можно сделать вывод о том, что к концу подготовительной группы дети с ОВЗ овладевают определенными знаниями об оборудовании для вышивания, у них формируются специальные умения, знания о правилах техники безопасности работы с иглой и ножницами, а практическим результатом деятельности являются выставки детских работ в детском саду, дипломы и грамоты за участие в конкурсах детского творчества.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ - КВЕСТ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Аннотация. В статье рассматривается проблема использования современной образовательной технологии ВЕБ-КВЕСТ на уроках и во внеурочной деятельности для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Приведены примеры использования некоторых ВЕБ-КВЕСТОВ, проведенных ранее с обучающимися. Показано, что через использование данной технологии можно решать проблемные задачи, кроме этого, применение данной технологии способствует рациональному использованию времени при работе с Интернет-ресурсами на уроке при выполнении проблемных заданий.

Ключевые слова. ВЕБ-КВЕСТ, обучающиеся с интеллектуальными нарушениями, информация, исследовательский характер, внеурочная деятельность.

ВЕБ-КВЕСТ – это современная образовательная технология, предполагающая целенаправленную поисковую деятельность обучающихся с использованием информационных ресурсов Интернета для выполнения определенного учебного задания.

ВЕБ-КВЕСТ – это урок, на котором обучающиеся ищут информацию в интернете, чтобы решить задачу или найти ответ на вопрос. ВЕБ-КВЕСТ для обучающихся с интеллектуальными нарушениями способствует достижению таких задач: повышение мотивации к обучению, поощрение желания учеников учиться независимо от учителя; развитие самостоятельности; повышение словарного запаса; навык публичного рассказа о своей деятельности (по наводящим вопросам руководителя).

Рекомендуется использовать от 4 до 8 критериев оценивания работы. Задача формулируется учителем. Он же подбирает интернет-ресурсы для квеста – увлекательный сюжет, задание.

Для проведения ВЕБ-КВЕСТА с обучающимися необходимо соблюдать ряд условий: выбрать источники, которые будут подходить по возрасту и интеллектуальным возможностям обучающихся; нужно объяснить, какую пользу принесет эта работа; учителю нужно помочь распределить силы и ответственность внутри команды; итогом работы может являться презентация, коллаж, рецепт; мотивировать учеников не оценкой, а долгосрочной перспективой – участием в более сложном испытании или публикацией самых интересных результатов в журнале, газете, на школьном сайте, участием в чем-либо и т.д.

Первый ВЕБ-КВЕСТ был проведен на занятиях кружка. Занял он 3 недели (занятия проводились один раз в неделю). Участники заинтересовались тем, что близится Новый год, мы многое про него знаем, но есть сведения, которые нам не известны. Это и были цели на 4 группы: 1 группа – «географы», 2 группа – «мастера на все руки», 3 группа – «историки», 4 группа – «кулинары». На каждую группу подготовили по 3 ссылки, с комментариями, что находится на этом сайте. Участники сделали презентации с использованием материалов сайтов. Отбирали необходимый материал, подбирали оформление презентации, выбирали визуальный ряд, затем защищали перед другими участниками. Оценивание выполнялось по

критериям, представленным выше, как другими участниками квеста, так и учителем.

Следующий ВЕБ-КВЕСТ мы организовали для участия в челлендже «Завтракаем правильно – соблюдаем правила!». Обсудив это предложение с обучающимися класса, решили сделать печенье, связанное с тематикой челленджа. Для изготовления цветного теста было предложено использовать красители, решено было использовать натуральные, например, свеклу. Как сделать такие красители можно найти информацию в интернете. Нами была подготовлена подборка кулинарных сайтов, на которых можно найти рецепты: 1. Как сделать разные цвета – пищевые красители в домашних условиях. 2. Отдельные статьи о том, как сделать красители разного цвета и можно ли использовать зеленку вместо красителя. Было решено, что каждый ищет информацию по изготовлению цвета: красного, желтого, зеленого, черного или коричневого. На эту деятельность потратили один урок, записали подробные рецепты приготовления красителей. Оценивание результатов работы было проведено самими обучающимися совместно с учителем по критериям, представленным в таблице.

	Отлично	Хорошо	Удовлетворительно
Понимание задания	Точное понимание задания	Задание в целом выполнено верно, но выбран рецепт, требующий больших затрат времени.	Рецепт найден с помощью учителя.
Выполнение задания	Используется информация из представленных сайтов	Не вся информация взята с сайтов, придумывали сами.	Случайная подборка материалов.
Результат работы	Цвет получился	Цвет немного другой	Цвет не получился
Творческий подход	Работа яркая и участник рассказывает, как получил данный цвет.	Работа яркая, и участник рассказывает с помощью учителя как получил данный цвет.	Работа яркая, но рассказ о работе звучит от учителя.

ВЕБ-КВЕСТ предполагает рациональное планирование времени учащихся, сфокусированного не на поиске информации, а на её использовании. В процессе они научатся: работать с Интернет-источниками; решать задачу сообща; обсуждать и выбирать материалы, которые нашли; оформлять результаты работы; оценивать самих себя и своих товарищей. Элементы технологии ВЕБ-КВЕСТ – интегрированной технологии, объединяющей, идеи проектного метода, проблемного и игрового обучения, взаимодействия в команде и ИКТ могут быть использованы в обучении и воспитании обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДОУ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ С ДЕТЬМИ ОВЗ В ГРУППАХ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

На сегодняшний день дети с ОВЗ и дети-инвалиды обучаются совместно с обычными воспитанниками в организациях дошкольного образования.

Из доклада Росстата от 2020 г., доля узкоспециализированных педагогических работников, занимающихся с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами, в общей численности педагогических работников дошкольного образования в 2018 году составила 18,1 %. По данным Федерального Реестра Инвалидов (ФГИС ФРИ), на 01.08.2022 г. число детей-инвалидов от 0 до 3 лет составляет 50 711 тыс. человек, от 4 до 7 лет 157 246 тыс. человек.

МАОУ «Фроловская средняя школа «Навигатор» структурное подразделение детский сад «Галактика», реализует инновационную программу дошкольного образования «От рождения до школы». под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой. Как основную рабочую программу дошкольного образования [3].

В направлении физическое развитие инструктора по ФИЗО в МАОУ «Фроловская средняя школа «Навигатор» структурное подразделение детский сад «Галактика», реализуют программу физического развития детей 3-7 лет Токаевой Т.Э. «Будь здоров, дошкольник», таким образом, создавая условия для повышения эффективности оздоровления и укрепления детского организма, гармоничного психофизического развития [2].

Повышение качества и доступности образования — важнейшая задача модернизации системы образования, поставленная в рамках приоритетного национального проекта «Образование» Правительством Российской Федерации. Модернизация системы дошкольного образования, как определено в Прогнозе долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2036 года (утвержденном Правительством РФ 22 ноября 2018 г.), является основой экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны. Целостность педагогического процесса в ДОУ обеспечивается реализацией образовательной программы дошкольного образования дошкольного учреждения, определяющей новое представление о развитии ребенка, в том числе физическом. Формирование здоровья ребенка в дошкольном образовательном учреждении, уровень его физической подготовленности, объем приобретаемых двигательных умений в значительной степени зависят от того, какими программами пользуются его педагоги при составлении своих рабочих программ [1].

Понимая необходимость совершенствования процесса физического развития детей дошкольного возраста в условиях МАОУ «Фроловская средняя школа «Навигатор» структурное подразделение детский сад «Галактика», в целях наилучшей реализации оздоровительной и коррекционно-развивающей направленности физического развития дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (ОНР) нами была принята к реализации «Парциальная программа физического развития в группе компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи (ОНР) с 3 до 7 лет» [1].

Цель программы — создание оптимальных условий для всестороннего полноценного физического развития, укрепление здоровья детей с тяжелыми нарушениями речи (ОНР) в дошкольных образовательных учреждениях путем повышения физиологической активности органов и систем детского организма; коррекция речедвигательных нарушений [1].

Работа по физическому развитию детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) предполагает решение как общеобразовательных, так и ряда коррекционных задач, направленных на устранение недостатков в сенсорной, аффективно-волевой, интеллектуальной сферах, обусловленных особенностями речевого дефекта. При этом инструктор по физической культуре направляет свое внимание не только на коррекцию имеющихся отклонений в физическом и умственном развитии детей, обогащение их представлений об окружающем, но и на дальнейшее развитие и совершенствование деятельности сохранных анализаторов [1].

Таким образом реализуя ФГОС ДОУ в условиях МАОУ «Фроловская средняя школа «Навигатор» структурное подразделение детский сад «Галактика», ведется дополнительная работа с детьми ОФЗ требующая от педагога постоянного поиска новых методов взаимодействия с воспитанниками.

Библиографический список

1. Кириллова Ю.А. Физическое развитие детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. Парциальная программа. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2021. – 128 с.
2. Токаева Т.Э. Будь здоров, дошкольник. Программа физического развития детей 3-7 лет. – М.: ТЦ Сфера, 2016. – 112 с.
3. Веракса Н.Е., Комарова Т.С., Дорофеева Э.М. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования. – М., 2019. – с. 336.

Иванова В.В., учитель-дефектолог
МАОУ «Фроловская средняя школа «Навигатор», с. Фролы
gavshina.v@bk.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Инклюзивное образование – перспективное стратегическое направление образовательной политики. Основной задачей является обеспечить подготовку педагога для получения высоких результатов в обучении и воспитании обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья, профессиональная компетентность.

Внедрение инклюзивного подхода в обучении детей в образовательных организациях вносит существенные изменения в организацию учебно-воспитательного процесса, ориентирует

педагогов на поиск специальных методов в обучении всех обучающихся с учетом особенностей их психофизического развития и индивидуальных образовательных потребностей.

Инклюзивное образование - процесс развития образования, который подразумевает доступность образования для всех категорий детей, что гарантирует доступ к образованию детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах.

Нормативно понятие «инклюзивное образование» определено п. 27 ст. 2 Федерального закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ как доступное образование для всех детей, при котором учитываются особые образовательные потребности и индивидуальные возможности каждого ребенка. В самом общем виде инклюзивное образование определяется как новое перспективное стратегическое направление образовательной политики и практики, в значительной степени затрагивающее основы общего образования [2].

В современных нормативно-правовых документах прописано, что следует организовать системную подготовку, переподготовку и повышение квалификации работников органов управления образованием, педагогических работников, занимающихся реализацией инновационных подходов к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья. Что говорит о том, что педагоги обязаны пройти переподготовку в области специальной педагогики.

По мнению О.С. Кузьминой, особое внимание в структуре готовности педагогов уделено умению «отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, а также проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием». Данное умение отражает содержание деятельностного компонента готовности (по Ю. В. Шумиловской), технологического компонента готовности (по Е.Г. Самарцевой), операционально-действенного компонента готовности (по В. В. Хитрюк). Помимо указанных компонентов в структуре готовности педагогов к инклюзивному образованию И. Н. Хафизуллина выделяет рефлексивный компонент, который трактуется как наличие способности к рефлексии в профессиональной деятельности в условиях инклюзивного обучения. Анализ тенденций развития образовательной инклюзии и структурных компонентов готовности педагогов, способных реализовать инклюзивный подход, позволяет вносить изменения в систему непрерывной профессиональной подготовки педагогов с учетом выявленных проблем [1].

Основными задачами профессиональной подготовки педагогических работников выступают:

1. Формирование у педагогов ценностно-мотивационного отношения к педагогической деятельности в условиях совместного обучения детей с нормативным и нарушенным развитием;
2. Формирование у педагогических работников системы общих и специальных знаний для реализации инклюзивного подхода в обучении;
3. Владение педагогами необходимым комплексом педагогических умений и навыков для качественного обучения всех детей с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных образовательных потребностей обучающихся;
4. Формирование у педагогов психологической готовности к процессу совместного обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья в среде нормативно развивающихся сверстников.

Комплексное решение указанных задач обеспечивает формирование профессиональной и психологической готовности педагога и определяет реализацию функций педагогической подготовки.

1. Содержательный компонент модели повышения квалификации педагогов представляет собой систему теоретических, прикладных и методических знаний; аналитико-прогностических, проективных и коммуникативных умений, направленных на формирование ценностного отношения и повышение профессионализма в сфере инклюзивного образования. Программа повышения квалификации состоит из модулей, каждый из которых призван решать задачи формирования у педагогов различных готовности к инклюзивному обучению.

2. Технологический компонент включает в себя использование современных информационных технологий, личностно-ориентированных и проектных технологий, способствующих оптимальной организации процесса повышения квалификации педагогов. Процесс обучения носит динамичный и практико-ориентированный характер благодаря чередованию теоретических и практических видов деятельности, групповых и индивидуальных форм работы. Реализация содержательного и технологического компонентов модели рассчитана на реализацию повышения квалификации на всех уровнях (региональном, муниципальном, школьном). Основными функциями модели подготовки педагогов к инклюзивному образованию детей являются: образовательная, воспитательная, развивающая, интегрирующая.

3. Образовательная функция профессиональной подготовки выражает ее направленность на овладение педагогами знанием основ общей и специальной педагогики и психологии, формирование у них системы аналитико-прогностических, проективных и коммуникативных умений и навыков. Воспитательная функция профессиональной подготовки отражает ее позитивное влияние на формирование профессионально-значимых качеств личности педагога, потребности к самосовершенствованию, повышение мотивации педагогической деятельности в условиях реализации инклюзивного образования. В процессе овладения теоретическими знаниями и практическими умениями у педагогов формируется ценностное отношение к инклюзии, потребность в обогащении системы специальных компетенций, ответственное отношение к педагогической деятельности и результатам своего труда.

4. Развивающая функция педагогической подготовки заключается в том, что овладение специальными знаниями и умениями в области инклюзивного образования позволяет развивать профессиональное мышление и педагогические способности, необходимые для осуществления инклюзивного подхода к обучению.

5. Интегрирующая функция обусловлена необходимостью обеспечения междисциплинарного подхода к решению педагогами проблем при организации инклюзивного учебно-воспитательного процесса. Интегрирующая функция подготовки заключается в овладении педагогами специальными и психолого-педагогическими аспектами профессиональной деятельности.

Все названные компоненты и функции модели находятся в единстве и взаимосвязи. Только в своей совокупности они обуславливают эффективность развития системы подготовки педагогов к инклюзивному образованию детей.

Условия становления профессионально-личностной готовности педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья:

1. Целенаправленное развитие ценностно-смысловой сферы личности педагога;
2. Актуализация и развитие качеств, создающих профессионально-личностную готовность педагога к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья;
3. Ориентация на личностную индивидуальность каждого обучающегося, обеспечение дифференциального и индивидуально-творческого подхода;
4. Усиление аксиологического аспекта в подготовке педагогов к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, концентрация их на нравственно значимых событиях, включение в активные виды учебной деятельности, побуждающие к нравственной рефлексии.

Таким образом, разработанная на основе компетентностного подхода модель профессиональной подготовки педагогов к инклюзивному образованию представляет собой процесс, обеспечивающий формирование ценностно-мотивационного, когнитивного, операционально-деятельностного и личностного компонентов готовности, проявляющихся в виде комплекса профессиональных и социально-личностных компетенций.

Библиографический список

1. Ахметова Д.З., Педагогика и психология инклюзивного образования: учеб. пособие / Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов, Т.А. Челнокова, Г.В. Юсупова и др. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – 255 с.
2. Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ РФ «Об образовании в Российской Федерации» // СЗ РФ, 2012. - п. 27 ст. 2

Иванова И.Я., учитель начальных классов,
filbirina@yandex.ru

Овчинникова А.А., учитель-дефектолог,
МАОУ «Адаптивная школа-интернат «Ступени» г. Перми»,
alinamift@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ)

Аннотация. В статье представлены результаты изучения способов познавательной деятельности обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями зрения на уроках литературного чтения (активное слушание, рассказывание, работа с печатным текстом).

Ключевые слова: обучающиеся с нарушением зрения, познавательная деятельность, способы работы с текстом.

Проблема развития учебно-познавательной деятельности особенно актуальна для начальной школы, так как именно в младшем школьном возрасте у ребенка происходит становление данного вида ведущей деятельности (исследования Ю.К. Бабанского, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, В.Ф.Паламарчука, П.И. Пидкасистого, Г.И. Щукиной, Талызиной Н.Ф. и др).

Литературное чтение является одним из самых трудных школьных предметов. Ребенок младшего школьного возраста должен овладеть звуко-буквенной системой, научиться слогослиянию, затем перейти к осмысленному чтению целыми словами и фразами. Осмысленное чтение является основой для успешного освоения содержания всех учебных предметов в начальной школе.

Современные дети, начиная с раннего и дошкольного возраста, с молчаливого согласия родителей увлечены просмотром развлекательного контента с переходом к последующему активному вовлечению в игру на гаджетах (смартфонах, планшетах и т.п.). Таким образом, в реалиях настоящего времени увлечение чтением как у взрослых, так и у школьников отошло на второй план. Дети читают неохотно и только то, что требует школьная программа.

У обучающихся с нарушением зрения отмечаются специфические трудности овладения письменной формой речи, обусловленные недостаточностью зрительного восприятия (неточность, фрагментарность, замедленность в опознавании графических символов), недостаточностью ориентировки в микропространстве, влияющей на становление оптико-пространственного гнозиса (смещение, слабая дифференциация печатных и письменных букв, отличающихся положением одного или нескольких элементов в пространстве листа), вербализмом (либо узко-конкретное, либо избыточно-обобщенное представление о смысле слова). У многих детей с нарушением зрения также могут отмечаться недостатки звукопроизношения, недостаточная сформированность фонематических процессов, которые негативно влияют на процесс овладения чтением [2].

Сознательное и прочное усвоение знаний обучающимися проходит в процессе их активной умственной деятельности [3]. Поэтому уроки литературного чтения следует организовать так, чтобы учебный материал становился предметом активных действий ученика.

В исследовании были изучены особенности способов познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения. Так как на уроках литературного чтения ведущим источником информации является текст, то для исследования выбраны *способы работы с текстом* как реализация способов познавательной деятельности слабовидящих обучающихся. Для проведения диагностики была использована *методика изучения способов познавательной деятельности по источнику информации* (И.Н. Миненкова, 2010) [3].

Исследование проводилось на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Адаптивная школа – интернат «Ступени» г. Перми» (4 корпус), в котором приняли участие десять обучающихся младшего школьного возраста (3 класс) с диагнозами: гиперметропический астигматизм, миопия высокой степени, содружественное расходящееся косоглазие, гиперметропия слабой и средней степени, содружественное сходящееся косоглазие, врожденная центральная катаракта, амблиопия высокой и средней степени.

Для оценки состояния сформированности способов познавательной деятельности использовался метод наблюдения, а также диагностические задания-пробы, которые требуют решения определённой познавательной задачи.

По результатам изучения способов познавательной деятельности при работе с текстом младших школьников с нарушениями зрения была заполнена диагностическая карта,

состоящая из трех разделов: активное слушание, рассказывание, работа с печатным текстом. Каждый раздел состоит из двух частей:

1) структурные составляющие исследуемого способа познавательной деятельности (познавательные действия);

2) состояние сформированности познавательных действий каждого учащегося в классе.

В результате эксперимента были изучены особенности *активного слушания как способа познавательной деятельности (1)*.

– *Определять цель говорящего и задачу слушающего*: действие сформировано и выполняется самостоятельно – 50% (5 человек); осуществляется при оказании помощи взрослым – 50% (5 человек).

– *Сосредоточиться на источнике речи*: действие сформировано и выполняется самостоятельно – 70% (7 человек), осуществляется при оказании помощи взрослым – 30% (3 человека).

– *Воспроизводить услышанное*: действие сформировано и выполняется самостоятельно – 60% (6 человек); осуществляется при оказании помощи взрослым – 40% (4 человека).

– *Предвосхищать содержание высказывания*: действие сформировано и выполняется самостоятельно – 40% (4 человека), осуществляется при оказании помощи взрослым – 60% (6 человек).

– *Логично, последовательно и развернуто отвечать на поставленные вопросы*: действие сформировано и выполняется самостоятельно – 40% (4 человека); осуществляется при оказании помощи взрослым – 60% (6 человек).

– *Задавать вопросы разных типов*: действие сформировано и выполняется самостоятельно – 50% (5 человек); осуществляется при оказании помощи взрослым – 50% (5 человек).

– *Комментировать*: действие сформировано и выполняется самостоятельно – 60% (6 человек); осуществляется при оказании помощи взрослым – 40% (4 человека).

– *Перефразировать*: действие сформировано и выполняется самостоятельно – 40% (4 человека); осуществляется при оказании помощи взрослым – 60% (6 человек).

– *Вычленять главную информацию и резюмировать*: действие сформировано и выполняется самостоятельно – 50% (5 человек); осуществляется при оказании помощи взрослым – 50% (5 человек).

– *Оценивать важность/новизну информации*: действие сформировано и выполняется самостоятельно – 40% (4 человека); осуществляется при оказании помощи взрослым – 60% (6 человек).

– *Передавать свое отношение к информации*: действие сформировано и выполняется самостоятельно – 70% (7 человек); осуществляется при оказании помощи взрослым – 30% (3 человека).

Таким образом, у 50% учащихся уровень сформированности активного слушания как способа познавательной деятельности – выше среднего, у 10% – средний, у 40% – ниже среднего. Результаты исследования познавательных действий при активном слушании показали, что слабовидящие младшие школьники испытывают затруднения при предвосхищении смысла высказываний, перефразировании услышанного, в логичном,

последовательном и развернутом ответе на поставленные вопросы, оценивании важности информации в услышанном.

По результатам изучения *рассказывания как способа познавательной деятельности* можно констатировать следующее (2).

– *Определять задачу речи (поделиться мыслями, сообщить точные сведения, воздействовать на чувства собеседника или поведение):* действие сформировано и выполняется самостоятельно – 70% (7 человек), осуществляется при оказании помощи взрослым – 30% (3 человека).

– *Учитывать особенности адресата (близкий, знакомый или посторонний человек, равный по возрасту, положению, один человек или несколько):* действие сформировано и выполняется самостоятельно – 80% (8 человек), осуществляется при оказании помощи взрослым – 20% (2 человека).

– *Определять тему рассказа (о чём собираюсь говорить или писать):* действие сформировано и выполняется самостоятельно – 80% (8 человек), осуществляется при оказании помощи взрослым – 20% (2 человека).

– *Вычленять основную мысль рассказа:* действие сформировано и выполняется самостоятельно – 40% (4 человека); осуществляется при оказании помощи взрослым – 60% (6 человек).

– *Составлять план рассказа:* действие сформировано и выполняется самостоятельно – 50% (5 человек); осуществляется при оказании помощи взрослым – 50% (5 человек).

– *Развивать тему и основную мысль:* действие сформировано и выполняется самостоятельно – 50% (5 человека); осуществляется при оказании помощи взрослым – 50% (5 человек).

– *Соблюдать логическую последовательность рассказа:* действие сформировано и выполняется самостоятельно – 60% (6 человек); осуществляется при оказании помощи взрослым – 40% (4 человека).

– *Выбирать языковые средства:* действие сформировано и выполняется самостоятельно – 40% (4 человека); осуществляется при оказании помощи взрослым – 60% (6 человек) *Воспринимать или предполагать реакцию слушателей:* действие сформировано и выполняется самостоятельно – 60% (6 человек); осуществляется при оказании помощи взрослым – 40% (4 человека).

– *Совершенствовать рассказ по ходу его создания или после:* действие сформировано и выполняется самостоятельно – 50% (5 человек), осуществляется при оказании помощи взрослым – 50% (5 человек).

Таким образом, можно сделать вывод, что у 50% обучающихся уровень сформированности *рассказывания* выше среднего, у 10% - средний, у 40% ниже среднего. Слабовидящие обучающиеся испытывают трудности в таких познавательных действиях при рассказывании, как вычленение основной мысли рассказа, выбор языковых средств.

Результаты изучения *работы с печатным текстом как способа познавательной деятельности* (3).

– *Определять цель чтения (ознакомительное, изучающее, критическое, поисковое):* действие сформировано и выполняется самостоятельно – 50% (5 человек); осуществляется при оказании помощи взрослым – 50% (5 человек).

– *Прогнозировать содержание текста (по заглавию, иллюстрациям, ключевым словам):* действие сформировано и выполняется самостоятельно – 60% (6 человек); осуществляется при оказании помощи взрослым – 40% (4 человек).

– *Объяснять значение слов:* действие сформировано и выполняется самостоятельно – 40% (4 человека); осуществляется при оказании помощи взрослым – 60% (6 человек).

– *Отвечать на вопросы по содержанию текста:* действие сформировано и выполняется самостоятельно – 80% (8 человек), осуществляется при оказании помощи взрослым – 20% (2 человека).

– *Подбирать и разъяснять название текста:* действие сформировано и выполняется самостоятельно – 70% (7 человек), осуществляется при оказании помощи взрослым – 30% (3 человека).

– *Составлять план текста:* действие сформировано и выполняется самостоятельно – 50% (5 человек), осуществляется при оказании помощи взрослым – 50% (5 человек).

– *Формулировать главную идею текста:* действие сформировано и выполняется самостоятельно – 40% (4 человека), осуществляется при оказании помощи взрослым – 60% (6 человек)

– *Передавать информацию, извлекаемую из текста:* действие сформировано и выполняется самостоятельно – 60% (6 человек), осуществляется при оказании помощи взрослым – 40% (4 человека).

– *Высказывать своё отношение к прочитанному:* действие сформировано и выполняется самостоятельно – 80% (8 человек); осуществляется при оказании помощи взрослым – 20% (2 человека).

– *Использовать приобретённые знания для решения познавательных задач:* действие сформировано и выполняется самостоятельно – 60% (6 человек), осуществляется при оказании помощи взрослым – 40% (4 человека).

Таким образом, у 60 % учащихся уровень сформированности *работы с печатным текстом как способа познавательной деятельности* выше среднего, у 40% ниже среднего. Младшие школьники с нарушением зрения затрудняются в таких познавательных действиях, как объяснение значения слов, формулирование главной мысли текста.

Вывод: выявленные особенности познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения свидетельствуют о недостаточном уровне развития способов познавательной деятельности при работе с текстом, как источником информации (у 40 % обучающихся уровень сформированности активного слушания, рассказывания и работы с печатным текстом как способов познавательной деятельности ниже среднего). Большинство слабовидящих младших школьников при работе с печатным текстом испытывают затруднения: при предвосхищении смысла высказываний, перефразировании услышанного, логичном, последовательном и развернутом ответе на поставленные вопросы, оценивании важности информации в услышанном, вычленении основной мысли рассказа и выборе языковых средств при рассказывании, объяснении значения новых слов и формулировании главной идеи текста.

Библиографический список

1. Калмыкова З.И. Зависимость уровня усвоения знаний от активности учащихся в обучении // Современная педагогика. 2000. № 7. С.18.

2. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. СПб. 2006. 336 с.

3. Миненкова И.Н. Развитие познавательной деятельности младших школьников с нарушением зрения: учебно-методическое пособие. Минск, 2010. 72 с.

Калдани О.А., музыкальный руководитель
Базанова Н.А., музыкальный руководитель,
МБ ДОУ ДС «Сказка», г. Оса, Super.okolo2013@yandex.ru

МОДЕЛЬ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО СРЕДЫ ПО МУЗЫКАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*«Таланты создавать нельзя,
но можно создавать почву на которой
особенно они произрастают»
Г. Нейгауз*

Ключевые слова: требования ФГОС ДОУ, музыкальные уголки, развивающая предметно – пространственная среда, самостоятельная музыкальная деятельность, совместная музыкальная деятельность, интеграция искусств, единый художественный образ, творческая атмосфера, стимулирование познавательно – исследовательской деятельности дошкольников, обогащение музыкальных уголков.

Издавна известно и доказано учеными, что музыка обогащает духовный мир ребенка, оказывает влияние на развитие его творческих способностей. Развитие музыкальных способностей зависит от психолого-педагогических условий и, конечно, от грамотно организованной музыкальной предметно-пространственной среды.

Для музыкально-эстетического воспитания становится важной проблема непосредственно-эмоционального, действенного, практического субъектного развития ребенка. В связи с этим внимание педагогов обращено к вопросам переосмысления содержания воспитания, необходимости изменения позиции ребенка, использования развивающих методов и приемов активизации процесса музыкально-художественного познания. Отсюда большая роль в образовательном процессе дошкольной организации отводится созданию развивающей предметно-пространственной среды, отвечающей требованиям современных образовательных стандартов.

Анализируя развивающую среду по музыкальной деятельности групп нашего детского сада, мы пришли к следующим выводам:

– в каждой группе создан музыкальный уголок, содержанием которого являются детские музыкальные инструменты, аудиосборники музыкальных произведений, музыкально-дидактические игры и картотеки музыкальных хороводных игр;

– имеющиеся в группах музыкальные инструменты не всегда соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям детей группы, помещаются в уголке стихийно;

- музыкально-дидактические игры не содержат описания их вариативного использования, не всегда соответствуют тематическому и сезонному принципу;
- в музыкальных уголках отсутствуют схемы и алгоритмы, позволяющие детям самостоятельно освоить какой-либо вид музыкальной деятельности, осмыслить содержание музыки;
- не предусмотрена возможность для детей по выражению своих переживаний в активной эмоционально-образной форме;
- наполнение музыкальных уголков никак не интегрируется с содержанием других центров активности группы.

Осознавая большую роль музыкальных руководителей ДОО в обогащении образовательного пространства группы по музыкальному развитию дошкольников, мы провели работу в данном направлении.

Цель работы: создание модели развивающей предметно-пространственной среды группы дошкольной организации по музыкальному развитию дошкольников.

Задачи:

1. Анализ нормативных документов и методических рекомендаций по созданию развивающей предметно-пространственной среды по музыкальному развитию дошкольников в ДОО;
2. Разработка рекомендаций воспитателям всех групп по наполнению музыкальных уголков в соответствии с темой недели и возрастом детей;
3. Организация мастер-класса для воспитателей по изготовлению дидактических пособий музыкального уголка;
4. Обогащение развивающей предметно-пространственной среды пособиями, позволяющими детям выражать свои переживания в активной эмоциональной форме;
5. Выявление и распространение наиболее удачного опыта по организации музыкальных уголков групп.
6. Презентация модели развивающей предметно-пространственной среды групп по музыкальному развитию педагогическому сообществу района.

Прогнозируемый результат:

- воспитатели и музыкальные руководители работают в тесном сотрудничестве по наполнению музыкальных уголков групп в соответствии с возрастом детей и на основе требований ФГОС ДОО;
- музыкально-дидактические игры интересны детям, современны и содержат описания их вариативного использования, помещаются в уголок в соответствии с темой недели;
- в музыкальных уголках имеются схемы и алгоритмы, позволяющие детям самостоятельно освоить какой-либо вид музыкальной деятельности, осмыслить содержание музыки;
- дети самостоятельно выражают своих переживаний в активной эмоционально-образной форме – музицируют, танцуют, поют;
- наполнение музыкальных уголков используется полифункционально, интегрируется с содержанием других центров активности группы.

Описание модели.

В основе модели лежат рекомендации примерной образовательной программы «Детство», тематический и деятельностный подход.

Развивающая предметно-пространственная среда является средством, стимулирующим самостоятельную музыкальную деятельность детей. Подбор музыкальных инструментов, игрушек, пособий и приспособлений для каждой группы с учетом возрастных особенностей детей, целесообразное их размещение создают необходимую развивающую предметную среду, побуждающую ребенка к самостоятельным действиям и вызывающую интерес к музыкальному искусству.

Содержание предметно-пространственной среды в музыкальном воспитании имеет свои особенности. Они обусловлены характером самой музыкальной деятельности, ее «звучащей» спецификой и разнообразием возможных способов деятельности: пение, слушание музыки, движение, игра на инструментах, театрализация, драматизация. Поэтому мы предоставляем детям разнообразное по содержанию оборудование, чтобы они могли воплотить свои замыслы: детям могут понадобиться инструменты, игрушки, атрибуты, настольные игры и другие средства для самостоятельной музыкальной деятельности.

Еженедельно вносим в музыкальный уголок какие-то новые объекты в соответствии с темой недели. Это могут быть музыкальные инструменты, музыкально-дидактические игры, иллюстративный, музыкальный материал и т.п.

В музыкальном уголке группы представлены два типа пособий и оборудования:

- требующие участия педагога (аудиовизуальные средства, ширмы, экраны, таблицы, модели и пр.);
- пособия, в которых ребенок ориентируется самостоятельно (музыкальные инструменты, элементы костюмов, художественные игрушки, атрибуты, музыкально-дидактические игры, схемы, алгоритмы и пр.).

Эффективное использование звучащего оборудования в условиях групповой комнаты основывается на двух принципах:

- поочередность игры на инструменте со звукорядом;
- объединение играющих детей в группы и согласование их действий в соответствии с характером, содержанием и замыслом самостоятельной деятельности.

При построении предметно-пространственной среды, стимулирующей самостоятельную музыкальную деятельность дошкольников, мы учитываем следующие положения:

- соответствие предметно-пространственной среды уровню музыкального развития детей;
- учет музыкальных интересов и индивидуальных особенностей дошкольников;
- образный, оригинальный характер конструирования самого содержания среды;
- динамичность и вариантность содержания среды;
- специфичность и относительная обособленность;
- синкретичный и полифункциональный характер оборудования и материалов.

В целом конструирование предметно-пространственной среды предусматривает возможности трансформации, вариантности использования и активного ее преобразования самими детьми. Созданные для самостоятельной музыкальной деятельности пространство или интерьер имеет привлекательный вид, художественно-образное решение, носит игровой, занимательный характер и удобно для каждого вида музыкальной деятельности.

Характер музыкального репертуара.

Музыкальный материал (песни, танцы, музыкальные произведения для слушания), который педагог помещает в музыкальный уголок, должен соответствовать следующим требованиям:

- быть высокохудожественным, удовлетворять потребности ребенка в культурно-ценностном познании;
- соответствовать возрастным возможностям эмоционального и интеллектуального развития детей;
- увлекать своей выразительностью, художественностью и вызывать интерес у дошкольников;
- включать произведения, не представляющие затруднений при самостоятельном их воспроизведении детьми данного возраста;
- включать произведения, создающие возможность для создания игровой ситуации, их драматизации в движениях, театральных постановках и пр.

Интегрирование всех видов искусств и художественно-творческой деятельности.

При организации предметно-пространственной среды по музыкальному развитию дошкольников важно обеспечить формирование у детей не только специфических, но и обобщенных способы самостоятельных действий в эстетических видах деятельности (музыкальной, изобразительной, художественно-речевой, театрально-игровой, ритмопластической и др.).

Интеграция искусств рассматривается как процесс или действие, имеющее своим результатом целостность, т.е. объединение разных видов искусства с целью создания единого художественного образа, смешение языка выразительности музыки, живописи, литературы в гармоничное интегративное целое. Интеграция искусств позволяет ребенку увидеть и познать красоту в ее многообразии, более глубоко и разносторонне осмыслить создаваемые ими образы, глубже погрузиться в искусство и явления жизни. Дети начинают ощущать, а затем осознавать, что музыка – это звучащие образы, воплощенные в мелодии, ритме, гармонии, она передает богатый мир человеческих эмоций и чувств, рассказывает языком интонации о мыслях человека и состояниях его души. Живопись изображает окружающий нас мир. Ее специфические средства служат цели образного выражения действительности, они отражают красоту мира. Выразительность художественных образов в картине передается при помощи цвета, композиции, линии, колорита. В литературе благодаря слову конкретизируется художественная характеристика мира, литературный язык отличается образными определениями, эпитетами, сравнениями, метафорами. Поэтому для эффективного осуществления интеграции необходимо развивать все виды восприятия детей: слуховое, зрительное, тактильное, кинестетическое и др. С этой целью материал музыкального уголка интегрируется с другими центрами активности группы: репродукции картин художников, произведения фотоискусства, скульптура, литературные произведения, атрибуты для спортивных танцев.

Творческая атмосфера в детском коллективе создает возможности для формирования организационных умений детей, условия для проявления инициативности, самостоятельности, развития исследовательских способностей и способности к творческой, продуктивной деятельности. В музыкальный уголок помещаем детские рисунки на тему «Рисуем музыку», предлагаем осенние листочки для танцевальных импровизаций.

Форма протекания самостоятельной музыкально-игровой деятельности ребенка определяется ее типом (воспроизводящая или творческая деятельность). Воспроизводящая деятельность представляет собой упражнения, в процессе которых дети тренируются в каком-либо умении – например, в игре на детских музыкальных инструментах. Для этого в музыкальном уголке имеются ритмические и звуковые схемы.

В творческой деятельности дети сочиняют, подбирают по слуху мелодии, наигрывая их на металлофоне, придумывают новые танцевальные движения, варианты игры или театрально-игровую сценку, т.е. ищут свои варианты и способы действия. Для стимулирования самостоятельной творческой деятельности детей, помещаем в музыкальном уголке такие пособия как:

- атрибуты для сюжетно-ролевых игр «Концерт», «Конкурс исполнителей песен», «Музыкальное кафе», «Музыкальная школа» и др.;
- детские музыкальные инструменты для импровизирования;
- иллюстрации к детским песням и атрибуты для песенных и танцевальных импровизаций;
- различные виды театров для театрализованных представлений импровизационного характера.
- музыкально-дидактические игры;
- схемы и алгоритмы по игре на музыкальных инструментах, по составлению танцев и др.;

Для стимулирования познавательно-исследовательской деятельности дошкольников обеспечиваем наличие в музыкальном уголке портретов великих композиторов, тематических альбомов (Театр, Балет, Опера и др.), иллюстраций музыкальных инструментов. Кроме этого в распоряжении дошкольников музыкально-дидактические игры, направленные на развитие умения узнавать музыкальные произведения по их звучанию, определять высоту и продолжительность звука, его характер.

В обогащении музыкального уголка принимают участие все участники образовательного процесса: музыкальные руководители, воспитатели, дети и их родители. Дошкольникам вполне по силам изготовить простейшие музыкальные инструменты – шумелки.

Музыкальные руководители составляют план наполнения музыкальных уголков групп в соответствии с темой недели. В качестве основного материала выступают записи музыкальных произведений, музыкально-дидактические игры, музыкальные инструменты и игрушки, тематические альбомы, различные схемы и алгоритмы по стимулированию самостоятельной детской деятельности.

На консультациях и семинарах-практикумах, проводимых музыкальными руководителями с воспитателями, специалисты знакомят педагогов с планом наполнения музыкального уголка, предлагают материалы игр в электронном варианте, организуют мастер-классы по изготовлению музыкально-дидактических пособий. Кроме этого музыкальные руководители часто бывают в группах с целью наблюдения востребованности материалов музыкального уголка и изучения образовательной потребности дошкольников группы. На основе наблюдений музыкальные руководители и воспитатели вносят коррективы в план наполнения музыкального уголка.

Инновационный характер опыта.

Новизна предлагаемой модели развивающей предметно-пространственной среды состоит, на наш взгляд, в том, что в наполнении музыкального уголка группы принимают участие и воспитатели, и музыкальные руководители, и дети. Приветствуется активное участие родителей. Еженедельно в музыкальном уголке появляются новые пособия (схемы, игры, тематические альбомы или музыкальные инструменты), так или иначе связанные с темой недели и способствующие её наилучшему усвоению. Содержание музыкального уголка интегрируется с другими центрами активности группы. Музыкальный уголок наполняется таким образом, чтобы дети имели возможность самостоятельно пользоваться его предметами.

Возможность адаптации в ином организационном контексте.

Данная модель развивающей предметно-пространственной среды по музыкальному развитию дошкольников может быть воспроизведена в любой другой группе детского сада для детей среднего и старшего дошкольного возраста.

Некоторые аспекты предлагаемой нами модели развивающей предметно-пространственной среды могут быть использованы родителями для стимулирования самостоятельной музыкальной деятельности ребенка дома.

Результат:

- воспитатели и музыкальные руководители работают в тесном сотрудничестве по наполнению музыкальных уголков групп в соответствии с возрастом детей и на основе требований ФГОС ДОО;

- музыкально-дидактические игры интересны детям, современны и содержат описания их вариативного использования, помещаются в уголок в соответствии с темой недели;

- в музыкальных уголках имеются схемы и алгоритмы, позволяющие детям самостоятельно освоить какой-либо вид музыкальной деятельности, осмыслить содержание музыки;

- дети самостоятельно выражают своих переживаний в активной эмоционально-образной форме – музицируют, танцуют, поют;

- наполнение музыкальных уголков используется полифункционально, интегрируется с содержанием других центров активности группы;

- в детском саду проведен конкурс на лучшее оснащение музыкальных уголков групп, все группы (12) приняли активное участие в конкурсе, презентовали свои музыкальные уголки.

Перспективы совершенствования РППС:

- усовершенствовать систему приемов по самооценке деятельности дошкольников в музыкальном уголке;

- создание алгоритмов сюжетно-ролевых игр, отражающих деятельность людей, связанных с музыкальным искусством;

- обогащение РППС группы разнообразными музыкальными инструментами и схемами к ним, стимулирующими самостоятельное музыкальное творчество детей.

Востребованность результатов опыта другими ДООУ.

Опыт по созданию данной модели развивающей предметно-пространственной среды группы по музыкальному развитию дошкольников был представлен на педагогическом совете детского сада.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЧЕРЕЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОЛОНТЁРСКОГО ОТРЯДА

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу организации внеурочной деятельности у обучающихся с ЗПР по формированию экологической культуры. Статья раскрывает необходимость развивать у обучающихся интерес и любовь к природе, к ее охране через деятельность экологического волонтерского отряда. Содержит разнообразные формы работы с детьми по экологическому воспитанию. Статья будет интересна воспитателям, учителям, которые занимаются пропагандой охраны окружающей среды среди подрастающего поколения.

Ключевые слова: воспитание экологической культуры, природоохранная деятельность волонтерского экологического отряда.

Внеурочная деятельность – это неотъемлемая часть образовательного процесса в школе, которая объединяет все виды деятельности школьников (кроме учебной), в которых возможно решение задач по их воспитанию и социализации.

Внеурочная деятельность организуется для удовлетворения потребностей учащихся в содержательном досуге, их участие в самоуправлении и общественно – полезной деятельности. Правильно организованная система внеурочной деятельности может максимально развить или сформировать познавательные потребности и способности каждого ученика. Для этого создаются условия для развития личности ребёнка в соответствии с его индивидуальными способностями, формируется познавательная активность, нравственные черты личности, коммуникативные навыки.

Выделены несколько направлений внеурочной деятельности: спортивно-оздоровительное, художественно-эстетическое, научно-познавательное, военно-патриотическое. Мы взяли для себя очень важное направление общественно-полезное, природоохранное.

Последнее время мы столкнулись с экологическими проблемами, влияющие на здоровье и жизнь человека. В современном мире проблема экологии и сохранения природных ресурсов стоит особенно остро. За границей этим вопросом озадачились несколько раньше и смогли достичь определённых успехов. Сегодня пришел наш черед присоединиться к экологическому движению и принимать активное участие в сохранении окружающей среды.

Цель: Формирование знаний и представлений о состоянии окружающей среды и пагубного влияния человека на природу, формирования личности с элементарными экологическими знаниями и новым экологическим типом мышления у детей с ЗПР.

Экологическое образование и воспитание экологической культуры подрастающего поколения становится одной из главных задач, стоящих перед современным обществом. Наша школа уже длительное время работает в этом направлении.

Я являюсь руководителем экологического отряда «Радуга» и убедилась, что эта работа позволяет организовать с детьми интересную работу, которая не только расширяет кругозор моих воспитанников, но и развивает, воспитывает их, прививает нравственные качества, приобщает воспитанников к системе общечеловеческих ценностей. В своей деятельности я пытаюсь донести до воспитанников следующее: человек не может расти и развиваться, не взаимодействуя с окружающей природной сферой. Все мы – дети природы, и с малых лет должны познавать ее и непременно учиться любить, оберегать, разумно пользоваться ею. Из опыта работы могу сказать, что ничто так не объединяет, как общее дело. Хотелось бы поделиться опытом работы и результатами волонтерского отряда «Радуга». Работа началась с того, что школьный отряд «Радуга» влился в районное экологическое движение «Камская волна», который действовал в Орджоникидзевском районе городе Перми в рамках «Зелёной программы Филиала ОАО «РусГидро» – под руководством Камской ГЭС – с 2010 года и до сих пор продолжает работу по воспитанию экологической культуры наших воспитанников.

Работа строится в нескольких направлениях, первое: «Вода – жизнь».

Вода имеет огромное значение в жизни человека. Поэтому так важно с детства привлечь внимание к проблемам водных ресурсов и научить детей беречь воду. Мы являемся постоянными участниками акции «оБЕРЕГай» – уборка мусора берегов рек Кама, Гайва. Совершили ознакомительные экскурсии на водозабор, музей Камской ГЭС, ежегодные участники мероприятий, посвящённых дню воды, участники краевого проекта «Малые реки развиваем вместе», присоединились к Всероссийскому уроку «Хранители воды», победители Краевого экологического фестиваля «ЭкоПарма» с видеороликом «Вода – жизнь». Ежегодные участники краевого конкурса плакатов «За чистую воду». В прошлом году стали участниками краевого конкурса «Чистая вода», в номинации «Мой водный край» – впервые с воспитанником сочинили стихотворение «Росинка». Участники акции «Не забудь закрыть кран» – экономия воды, как в школе, так и дома.

Участники городского проекта «Приходите в гости к речке», организованным Пермским городским отделением общероссийской общественной организации «Всероссийское общество охраны природы». Ребята участвовали в олимпиаде по экологии, викторине, в квест-игре «По следам Всезнайки».

В прошлом году мы стали участниками проекта «Эко тонус», организованный Орджоникидзевским районным отделением Пермского городского отделения ООО «Всероссийское общество охраны природы». Целью, которого является взаимодействие старшего и младшего поколений в мероприятиях по экологическому воспитанию и влиянию природы на психоэмоциональное состояние человека. Мы совершили экскурсию на экологическую тропу «Тайны реки Гайва», где Биолог Климова Сталина Васильевна провела экскурсию по экологической тропе, рассказала много интересного о живой и неживой природе.

Детская непосредственность и открытость детей способствуют раскрытию мудрости и опыта ветеранов. Общение этих двух групп взаимно обогащают и вдохновляют друг друга. В этом мы убедились сами при встрече с психологом Стерлиговой Еленой Алексеевной, которая отметила экологическую культуру населения, призвала бережнее относиться к окружающей среде, так как природа благотворно влияет на состояние человека любого возраста. Организованная психологом игра «Я люблю природу» позволила насладиться атмосферой доброты, непосредственности и объединила всех участников встречи.

Второе направление нашей работы: «Береги лес».

В рамках экологического движения «Камская волна», по созданию заповедных мест Прикамья, вошёл наш родной уголок природы – Гайвинский бор. Мы приняли участие в Краевом конкурсе социальных проектов «Мой Пермский край» с проектом «Береги лес», с которым победили в городском конкурсе общественных инициатив «8 добрых дел городу». С тех пор мы работаем в этом направлении: убираем мусор и пластик в нашем лесу, разместили плакаты с призывами не мусорить и беречь лес от пожара, участвовали в городской акции «Освободите дерево», «Посади дерево», «Сохрани дерево» – сбор макулатуры. Совместно с Краевым обществом охраны природы провели Урок доброты – «Расти, дерево!». Встречались с лесником Гайвинского лесничества, обсуждали проблемы леса. Ежегодные участниками краевой акция «Сохраним леса Прикамья» – в прошлом году собрали 899 кг макулатуры.

Участники, ежегодной школьной выставки «Осенняя фантазия» – поделки из природного материала, районного конкурса «Краски осени», городского конкурса «Пёстрый лист». Знакомство с творчеством художника С.В. Беляева, посещение выставки картин «Путь». Художник передаёт в красках красоту природы родного края.

Участники городской акция «Чистая среда». Акция проходила в сосновом бору в формате плагинга – спортивного бега, совмещённого с уборкой твёрдых бытовых отходов.

Третье направление – «Помоги братьям нашим меньшим».

Птицы – надёжные и верные помощники, они украшают и оживляют природу. Поэтому для них мы изготовили и повесили скворечники и кормушки, провели праздник «День птиц», мастер – класс для младших школьников «Выпечка жаворонков». Ежегодные участники городской акции «Весенний скворечник», Краевого конкурса рисунков «Животные Красной книги Пермского края». Создали видеоролик для городского конкурса социальной рекламы «Покормите птиц зимой»

Участники городской экологической акции «Кафе для синички», городской экологической акция «Кормушка – птичья избушка». В рамках проекта «Приходите в гости к речке» были участниками мероприятия, посвящённому Международному дню птиц «Заклички жаворонков». Победители краевого конкурса «Открывая мир природы», рисунки птиц, занесённых в Красную книгу России.

Четвёртое направление: «Живи, Земля»

Земля – наш дом и поэтому экологические проблемы касаются всех жителей планеты Земля. Об этом нужно говорить и обязательно учить детей бережно относиться к окружающей среде. Мы являемся ежегодными участниками городской экологической акции «Живи, Земля», присоединились к Общероссийскому уроку «Разделяй вместе», ежегодные участники городских субботников «Чистый город. Организаторы общешкольных экологических акций – «Батарейка», «Не забудь закрыть кран», «Экономь электроэнергию». Приняли участие в конкурсе эссе «Удивительное растение Пермского края» в рамках краевого проекта «Травознай».

Наш отряд был участником Форума волонтерских организаций Орджоникидзевского района г. Перми «Шагая в ногу со временем». Победители Форума волонтерских отрядов «ЭКОЛИДЕР» Орджоникидзевского района г. Перми.

Активно сотрудничаем с Пермским районным и городским отделением ООО «Всероссийское общество охраны природы».

Таким образом, работа волонтерского отряда «Радуга» развивает у учащихся интерес и любовь к природе, к ее охране и преобразованию, увлекает перспективами природоохранной деятельности. Формирует познавательное и эстетическое отношение к окружающей природной среде, обучает правильному поведению в природе. А самое главное, дети должны понять, что жизнь и здоровье человека немыслима без чистого воздуха, прозрачной воды, экологически безопасных продуктов питания.

Каримова Ю.Б., учитель-логопед
МАОУ «Школа №7 для обучающихся с ОВЗ» г.Березники,
yayulya2013@yandex.ru

ЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ ФИТНЕС КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВИЛЬНОГО ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ

Важную роль в формировании правильного произношения звуков играет чёткая, точная, координированная работа артикуляционного аппарата (губ, языка, нижней челюсти, мягкого нёба).

Для того, чтобы они укреплялись предлагайте малышу:

- лизать языком с блюдца, ложечки варенье, сметану, йогурт, эскимо.
- полоскать рот и горлышко водой, киселём, кефиром;
- обратите внимание, ребёнок должен жевать боковыми зубами, а не только передними.

Когда Вы говорите, поощряйте ребёнка смотреть на Вас, ведь дети учатся путем подражания. Поэтому будьте хорошим образцом для вашего ребенка. Старайтесь говорить чётко, грамматически правильно.

Чтобы ребёнок научился произносить сложные звуки, его губы и язык должны быть сильными и гибкими, долго удерживать необходимое положение, без труда совершать многократные переходы от одного движения к другому. Всему этому поможет научиться артикуляционная гимнастика. Пассивную артикуляционную гимнастику делают, как правило, малышам и тем детям, которые сами не в состоянии выполнять активную артикуляционную гимнастику из-за значительного снижения подвижности губ и языка. Пассивную гимнастику выполняет взрослый или сам ребенок, помогая руками. Например, при укороченной подъязычной уздечке мама может осторожно растягивать её снизу вверх. Если малыш не может поднять язык вверх – тоже помогите ему руками.

В литературе, на сайтах Вы найдёте множество весёлых и полезных Сказок про язычок. Такие сказки сопровождаются красочными иллюстрациями и стишками. Можно использовать видео уроки.

Кто из малышей не любит сладости? Есть целый гастрономический логопедический комплекс. Из хлебной соломинки можно сделать усы и удерживать её у верхней губы с помощью кончика языка. Можно удерживать соломку губами. Предложите ребёнку удерживать шарик-конфетку (или подушечку из сухих завтраков) в языке, как в чашке. Жевательную мармеладку-спагетти втянуть в рот через вытянутые в трубочку губы.

Очень нравятся детям игры с шариком (бусинкой, пуговицей) на верёвочке. Во время работы взрослый удерживает веревку в руке. Шарик с веревочкой после каждого занятия тщательно промывать теплой водой с детским мылом и просушивать салфеткой. Такой шарик можно передвигать горизонтально и вертикально, ловить губами и с силой выталкивать его.

Полезно делать детям массаж чайной ложечкой, соской, зубной щёткой. Такой массаж сначала делаете ребёнку Вы, а со временем он и сам освоит эти несложные приёмы (похлопывать, поглаживать).

Биоэнергопластика – это соединение движений артикуляционного аппарата с движениями кисти руки. Сделать такие упражнения занимательными помогут перчатки, которые с помощью аппликации легко превратить в котёнка или тигрёнка.

Для того чтобы речь вашего ребенка была правильной, четкой, красивой, необходимо правильно дышать. Это объясняется тем, что в процессе речи непосредственно участвует дыхание, и поэтому правильное и четкое произнесение звуков во многом зависит от силы и направленности воздушной струи. Очень полезно малышам:

- надувать воздушные шары;
- пускать мыльные пузыри;
- через трубочку дуть в стакан с водой;
- задувать свечи;
- дуть на вертушки;
- «футбол» с ватным диском.

Систематическое, целенаправленное выполнение упражнений логопедического фитнеса в домашних условиях поможет укрепить органы артикуляционной моторики Вашего ребенка и сделает его речь правильной и красивой.

Качалина Г.С.,
инструктор по физической культуре МАДОУ «ЦРР-Детский сад № 252» г. Перми,
kachalinag@yandex.ru

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА ПЕДАГОГОВ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Аннотация. В статье описывается опыт работы с семьями воспитанников нуждающихся в особом подходе.

Ключевые слова: семья, детский сад, партнеры, родители, образовательный процесс, взаимодействие, развитие, сближение, мероприятия.

Что такое семья в понимании любого нормального человека? Вопрос, как простой, так и сложный одновременно. Папы, мамы, бабушки, дедушки и другие родственники, это тот самый родовой стержень, на котором базируется все: любовь, доверие, отношение к другим людям, умение адаптироваться к разным ситуациям. Я не считаю пафосным выражение, что все идет из семьи. Да, тысячу раз да! И мое убеждение крепнет из года в год на основании собственных наблюдений за семьями воспитанников, где дети развиваются согласно

возрасту, и где растут дети с ОВЗ и инвалидностью. Воспитывает все: окружение в коллективе сверстников, педагоги, и все что окружает маленького человека в быту. Но на первом месте, несомненно, родители и педагоги! Эмоциональная близость с родителями дает ребенку огромный толчок в его дальнейших отношениях со сверстниками и взрослыми, так как на основе этого ребенок и воспринимает окружающий его мир и степень доверия к этому миру и нам, взрослым. Современный мир претерпевает всевозможные изменения и, к огромному сожалению, не всегда позитивные, а вот насколько ребенок сумеет найти пути взаимодействия с этим миром, зависит от взрослых, их умения преподнести информацию в нужном ключе.

Маленький человечек идет в этот большой, и неизвестный ему мир, под названием «Детский сад», и он ждет теплую ладошку, пока еще чужого для него взрослого, ладошку первого своего воспитателя. И насколько этот пока еще чужой взрослый, сумеет расположить к себе ребенка, увлечь, отвлечь, будет зависеть та самая степень доверия и комфортности малыша на дальнейшем его детсадовском пути. Родители и педагоги-партнеры, в дальнейшем совместном воспитании ребенка, и все усилия педагогов бывают вознаграждены только в том случае, когда образовательный процесс открыт для родителей, и они принимают самое непосредственное участие, в жизни ребенка сотрудничая с педагогами. Но, как это ни печально, работать с родителями становится все сложнее год от года. Слепая любовь к своему ребенку, нежелание прислушиваться к педагогу, идеализирование своего ребенка зачастую приводит к потере драгоценного времени для коррекции тех или иных проблем у ребенка.

На основе своего личного опыта с норматипично развивающимися детьми, и с детьми ОВЗ, мною отмечена следующая тенденция в поведении некоторых родителей: это нежелание придавать значение поведению ребенка, недостатков в речи они тоже не видят, наивно полагая, и используя выражение, что мол, вырастет, или я таким же был (была). На многократные просьбы побеседовать с психологом отвечают отказом, мотивируя это тем, что к ребенку относятся предвзято, у него нет проблем, или их ребенка просто не любят. На любые попытки педагога, который пытается донести до родителей проблему, выявленную на основе диагностики ребенка по образовательным областям, отвечают, что он все знает, но не хочет говорить. Преумножение несуществующих знаний ребенка родителями, зачастую вызывает огромный стресс при поступлении ребенком в школу, и отказ родителей воспринимать уже слова учителя о проблемах их ребенка. Еще в самом начале, при поступлении ребенка в детский сад, мы стараемся налаживать отношения с родителями и детьми всевозможными путями, тем самым расположить к себе и детей и родителей. В нашем детском саду мы используем все то, что способствует сближению родителей и педагогов, детей и педагогов. Самое первое родительское собрание проходит в виде семейных посиделок за чаем, более близким знакомством друг с другом. И уже это выявляет равнодушных и заинтересованных родителей, которые могут в ответ на открытость и заинтересованность педагога предложить свою помощь в организации каких либо мероприятий для детей группы и свою помощь в бытовых делах. Огромное значение мы придаем тематическим выставкам, которые наряду с воспитателями регулярно пополняют еще и узкие специалисты: учитель-логопед, педагог-психолог, инструктор по физкультуре. Информация от узких специалистов подбирается на основе запроса родителей по анкетированию, и в некоторых случаях отпадает проблема посещения психолога, так как

наиболее проблематичные, на взгляд родителей вопросы раскрываются. Большое значение имеют все досуговые мероприятия, так как они устанавливают теплые, неформальные, доверительные отношения между всеми участниками педагогического процесса.

С самого первого месяца пребывания детей в ДООУ мы встречаемся с инструктором по физкультуре на интересных занятиях по Кинезио - терапии. Это не только открывает родителей и детей с совершенно другого ракурса, но и позволяет расширить свои личные горизонты знаний и возможности своего тела. Практически все родители участвуют в традиционных осенних выставках из природного материала. А какую огромную радость это приносит детям, потому что участие в этом принимают всей семьей, вместе с бабушками и дедушками, старшими братьями и сестрами, которые зачастую выпускались из нашего детского сада.

Большое значение мы придаем любой просьбе со стороны родителей, которая помогает скорректировать те или иные проблемы у ребенка. Компьютерные технологии двигаются семимильными шагами, отвоевывая время от сказок с мамой, от чтения книг, от долгих прогулок всей семьей. Это современный бич нашего общества, это настораживает и пугает и мы, педагоги, как можем, пытаемся уравновесить эти проблемы, ставя на чашу весов такие мероприятия как: театральная неделя, неделя здоровья, неделя сказок или стихов одного поэта или писателя, квесты по сказкам со сказочными персонажами, развлечения и досуги как для детей, так и вместе с родителями, дни открытых дверей, праздники по сезонам, развлечения для детей в группах силами родителей по любимым сказкам, видеоролики на всевозможные темы, съемка ежемесячных телепередач «Детское время», «Спортивная семья», проведение прогулок вместе с родителями, кулинарные поединки, походы, родительские маркеты, мастер-классы и так далее.

Мы проводим сами, и участвуем во всевозможных конкурсах, как с норматипичными детьми, так и с детьми ОВЗ, в городских и Российских конкурсах разного уровня. Наша главная задача помочь родителям таких особенных детей воспринимать их такими, какие они есть на данный момент, и развивать в них уверенность в себе и эмоционально-волевую сферу. Мы, как никто понимаем родителей таких детей, их переживания и заботы. Огромная работа, которая проводимая с детьми ОВЗ, конечно же дает свои плоды, так как только совместные усилия всех участников педагогического процесса, основанная на доверии и взаимопонимании, могут привести к положительной динамике. Конечно же, результаты заметны не сразу, но они есть, так как общие интересы и проблемы сближают людей и заставляют искать новые подходы путей решения проблем.

Наряду с детьми ОВЗ, в нашем детском саду есть и дети инвалиды. Это особенные дети, которые за свою короткую жизнь уже пережили боль и страх, а что уж говорить про их родителей. Наряду с первой социальной средой таких детей, им пришлось столкнуться с долгим пребыванием в условиях стационара, а их родителям чувствовать свою беспомощность и уповать на профессионализм врачей. Эти дети и родители на особом учете, так как больше всего они нуждаются в помощи психолога и особом отношении к ним. Для каждого из этих детей особенно важным является решающая роль их родителей, а мы им помощниками во всем. Чтобы эти дети, особенно эти, выросли настоящими хозяевами своего развития, а значит полноценными личностями.

Сегодня, на фоне общего снижения жизненного уровня обычной российской семьи, падает и уровень психологического здоровья, а соответственно снижаются и воспитательные возможности.

Если бы можно было вычеркнуть из нашей общей истории то, когда институт семьи был затравлен и брошен, а во главу угла ставились чуждые нашему менталитету ценности, мы не имели бы сейчас столько проблем с воспитанием подрастающего поколения. В сложившихся условиях, на данный момент времени, мы претерпеваем самый сложный период во всем: новые экономические условия, передел мировой власти, войну, и это, несомненно, накладывает свой негативный отпечаток на все, в том числе и на наших детей. И как бы нам не хотелось их оградить от всего, но увы, современная реальность все расставляет по своим местам в соответствии с происходящим в обществе.

И, тем не менее, мы прилагаем, и будем прилагать все усилия для обеспечения максимального комфорта и получения тех знаний и умений, которые помогут нашим воспитанникам и их родителям как можно легче преодолеть все возникающие проблемы в обучении и воспитании наших детей. Мы растим наше будущее, и это не громкие слова, а кропотливая, ежедневная работа.

Кирьянова М.Ю., учитель-дефектолог
МАОУ «Школа №7 для обучающихся с ОВЗ» СП «Детский сад» МО, г. Березники
mar.kiryanova@yandex.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИАГНОСТИКО-КОНСУЛЬТАЦИОННОГО ПУНКТА «РАССВЕТ» ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ (ЗАКОННЫХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ) ДЕТЕЙ С РАС

В соответствии с ФГОС ДО дошкольное образование призвано дать ребенку развитие в формах, специфических для детей такой возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка, и подготовить к последующим периодам жизни в обществе, при этом сохранить уникальность его личности.

Закон «Об образовании в Российской Федерации» дает детям с особенностями в развитии и их родителям право на выбор образовательной организации и формы получения образования.

Таким образом, на уровне правовых гарантий ребенок с особыми образовательными потребностями по решению своих законных представителей может обучаться в любой образовательной организации.

В связи с этим для родителей, воспитывающих ребенка с особенностями, встает проблема выбора образовательной траектории, связанная не только с возможностями и ограничениями самого ребенка. Это проблема социального характера, которая во многом отражает уровень готовности современного общества к принятию детей в общеразвивающее образовательное учреждение, желания создать необходимые условия и наращивания соответствующих компетенций для реализации особых образовательных потребностей детей с аутизмом, а также стремления поддерживать и сопровождать самого ребенка и семью.

У родителей детей с РАС выражена тревога по поводу возможностей образования для своих детей. Они не спешат пользоваться благоприятными условиями инклюзивных практик в образовании, так как опасаются, что их детей будут дискриминировать и подвергать буллингу в образовательных организациях при разных формах интеграции ребенка в дошкольную среду. Некоторые родители детей с РАС вообще предпочитают любому виду интеграции ребенка сегрегацию и социальную изоляцию.

Родители дошкольников, имеющих РАС, чаще выбирают вариант надомного обучения для своего ребенка, чтобы реже появляться в общественных местах, в том числе и в детском саду.

Одной из мер для преодоления предрассудков и негативных установок в отношении образовательной инклюзии детей с РАС может стать активная работа с населением по развитию инклюзивной культуры и нивелированию стигматизации людей с аутизмом и их семей, что позволит расширить возможности выбора образовательного маршрута для детей, имеющих расстройства в спектре аутизма.

Как ребенок с особенностями в развитии сейчас может попасть в образовательную организацию?

Обычно, когда родители замечают или начинают догадываться, что у их малыша есть особенности в развитии, это, естественно, вызывает тревогу. Куда в первую очередь им обращаться? Конечно, сначала в медицинскую организацию.

Но проблема в том, что для работы с ранним возрастом особенно необходима определенная подготовка специалиста, проводящего диагностику, и время на игру и взаимодействие, чтобы заподозрить РАС или другие нарушения в развитии.

Например, врач видит, что ребенок не смотрит в глаза, не откликается на имя, не выполняет инструкции, не дает себя осмотреть, но за несколько минут приема понять, связаны ли эти проблемы с воспитанием в семье или с особенностями в развитии, не всегда возможно. Отсюда и частая традиционная рекомендация: «Давайте подождем, понаблюдаем». А дальше каждая семья выбирает свой путь. Кто-то посещает большое количество специалистов, пытаясь сравнить их советы и рекомендации. Кто-то занимается поиском ответов на просторах интернета, подолгу просиживая на различных форумах и примеряя своему ребенку различные диагнозы. Кого-то вполне устраивает обнадеживающая реплика врача районной поликлиники: «Давайте подождем, понаблюдаем».

При этом зачастую на ранних этапах развития ребенка семья не знает, где и, главное, зачем можно было бы провести психолого-педагогическую оценку развития. А ведь педагоги и психологи – это именно те специалисты, которым не нужен диагноз, чтобы увидеть особенности ребенка, проявляющиеся в игре, в общении, в усвоении культурно-бытовых навыков, в адаптации к новым местам и режимным моментам.

Помочь семье в проведении психолого-педагогической диагностики ребенка могли бы образовательные организации, имеющие педагогических специалистов (воспитателей, педагогов-психологов, дефектологов, логопедов и т. д.). Конечно, для этого они должны владеть технологиями с доказанной эффективностью по проведению оценки развития, коммуникации и игры у детей дошкольного возраста.

Как только у семьи появляется понимание того, что их ребенок нуждается в специальной помощи и сопровождении и может быть отнесен к категории детей с ОВЗ, на первый план выходят вопросы, связанные с нормативно-правовым обеспечением процесса

выбора семьей варианта образования, его реализации и при необходимости перехода на другой вариант.

Если родители выбирают образование в группах коррекционной направленности, то наш опыт показывает, что обучение проходит комфортно и эффективно как для самого ребенка, так и для остальных участников образовательного процесса.

Эту задачу можно выполнить, если к такому обучению мы начнем готовить ребенка заранее. Такая подготовка может осуществляться через вариативные формы дошкольного образования. Все это, конечно, зависит от индивидуальных потребностей и возможностей ребенка и семьи.

«Счастлив не тот, кто имеет все лучшее, а тот, кто извлекает все лучшее из того, что имеет» (Конфуций).

В МАОУ «Школа №7 для обучающихся с ОВЗ» СП «Детский сад» МО г. Березники есть все, чтобы, не останавливаясь на достигнутом, использовать весь потенциал для расширения представления о дошкольном образовании всех заинтересованных лиц.

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Школа №7 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Структурное подразделение «Детский сад» посещают дошкольники с:

- задержкой психического развития, их характеризует замедленный темп формирования высших психических функций, вследствие слабо выраженных органических поражений центральной нервной системы;

- нарушениями интеллектуального развития, первичное нарушение — органическое поражение головного мозга, обуславливающее нарушения высших познавательных процессов;

- с расстройствами аутистического спектра, представляющие собой полиморфную группу, характеризующуюся различными клиническими симптомами и психолого-педагогическими особенностями — нарушено развитие средств коммуникации и социальных навыков, аффективные проблемы становления активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой;

- с комплексными (сложными) нарушениями развития, у которых сочетаются два и более первичных (сенсорное, двигательное, речевое, интеллектуальное) нарушений.

Основной целью работы ДООУ является создание оптимальных условий для амплификации развития эмоционально-волевой, познавательной, двигательной сферы, развития позитивных качеств личности каждого ребенка с ОВЗ.

Приоритетное направление работы детского сада – квалифицированное комплексное психолого-медико-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ, направленное на обеспечение условий для удовлетворения потребности личности ребёнка, его социализацию в среду здоровых сверстников, интересы и запросы родителей.

Наш детский сад не просто реализует программу дошкольного образования, осуществляет присмотр и уход в стенах образовательного учреждения. Адаптированные основные образовательные программы дошкольного образования для различных нозологических групп детей с ОВЗ, разработанные коллективом ДООУ, учитывают индивидуальных особенностей развития каждого ребенка, удовлетворяют его специфические образовательные потребности, точно соответствуют его уникальным нуждам, а присмотр и

уход адаптируется к потребностям семьи (например, может быть изменен режим пребывания, внесены изменения в организацию питания и др.).

Детский сад стал центром жизни дошкольника и его семьи, где каждый ребенок и каждый взрослый желанный и полноправный участник всех событий.

Организация внутреннего пространства зданий не только радует глаз, уютна и комфортна, но и отвечает особенностям детей, находящихся в детском саду. Помещения адаптированы для детей с двигательными нарушениями, для детей с нарушениями зрения, слуха, детей с РАС.

Спектр услуг, предлагаемых нашим детским садом, тщательно подобран для детей каждой возрастной категории на основании анализа публикаций и научной доказательной базы, стоящей за ними.

Осуществление комплексной реабилитации детей с проблемами развития возможно лишь при обеспечении эффективности комплексной работы специалистов различного направления в зависимости от потребностей ребенка с ОВЗ и запросов родителей.

Кадровые, материально-технические условия ДООУ, способствуют разностороннему развитию детей с ОВЗ в соответствии с их потенциальными возможностями, обеспечивая высокую конкурентоспособность детского сада при реализации образовательных программ и выполнения государственного (муниципального) задания.

Нередко приходится слышать истории о том, что после долгих походов за диагнозами и справками ребенок так и не смог пойти в детский сад, так как в первые дни посещения там случились истерики, воспитатели в группе не смогли с ними справиться и снова отправили семью к врачам. И родители, конечно, снова обращаются к медицинским специалистам, но при этом ребенок остается дома, его навыки коммуникации и социального взаимодействия не улучшаются, а шансы на то, что он сможет удержаться в детском саду, сходят на нет. Чтобы избежать этого, не упустить время и возможности, нужно переориентировать педагогов с медицинских диагнозов на работу с поведенческими проблемами, развитие коммуникации, социального взаимодействия, социальных навыков ребенка вне зависимости от его диагноза.

С целью обеспечения единства и преемственности семейного и общественного воспитания, оказания психолого-педагогической помощи родителям (законным представителям) детей с РАС, поддержкой всестороннего развития личности детей с ОВЗ, посещающих дошкольные организации МО г. Березники и не посещающих образовательные учреждения, повышения профессиональной компетенции педагогов в МАОУ «Школа №7 для обучающихся с ОВЗ» СП «Детский сад» начал свою работу «Диагностико-консультационного пункта "РАСсвет" для родителей (законных представителей) детей с РАС».

ДКП "РАСсвет" для родителей (законных представителей) детей с РАС организован с целью:

- обеспечения единства и преемственности семейного и общественного воспитания, оказания методической, психолого-педагогической, диагностической, консультативной помощи родителям (законным представителям) детей с РАС;

- создания образовательной среды, обеспечивающей удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ОВЗ (РАС, ТНР, ЗПР, ТМНР, нарушениями зрения, с интеллектуальной недостаточностью): построение образовательного процесса с

использованием технологий, методов и приемов в соответствии с индивидуальными особенностями детей;

- психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в образовательную и социальную среду, содействие ребенку и его семье, помощь педагогам;

- повышения уровня компетентности педагогов, специалистов, родителей в области работы с детьми с ОВЗ различных нозологических групп, овладение практическими навыками взаимодействия с детьми, имеющими расстройства поведения и коммуникации (дети с РАС), а также совершенствование навыков конструктивного взаимодействия всех участников образовательного процесса для успешной адаптации воспитанников к обучению в дошкольной организации;

- формирования толерантного отношения нормативно развивающихся сверстников, педагогов и родителей к людям с ОВЗ;

- обеспечение доступности дошкольного образования для семей, воспитывающих детей с РАС.

Основные задачи работы ДКП "РАСсвет":

- предоставлять консультативную помощь родителям (законным представителям) по различным вопросам коррекции, воспитания, обучения, развития и социализации ребенка с ОВЗ;

- способствовать организации психолого-педагогической и социальной поддержки семьи, подбора адекватных способов взаимодействия с ребенком, его воспитания и обучения, коррекции отклонения в развитии;

- проводить диагностическое обследование развития ребенка-дошкольника по согласованию с родителями (законного представителя);

- своевременно выявлять детей с отставанием в коммуникативном, двигательном, сенсорном, когнитивном и социально-эмоциональном развитии, а также детей, входящих в группы социального и биологического риска возникновения перечисленных нарушений;

- направлять выявленных детей в Службу ранней помощи МАУ ЦСОиРО, на ПМПК.

С консультационного центра начинается сотрудничество с образовательным учреждением многих семей.

Работа консультационного центра "РАСсвет" направлена на совершенствование методической, психолого- педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям (законным представителям) детей с РАС в возрасте от двух месяцев до восьми лет, обеспечивая получение детьми с РАС дошкольного образования, и педагогам, и специалистам образовательных учреждений нашего города.

Специалисты ДКП оказывают консультативную помощь родителям (законным представителям), повысят их психологическую компетентность в вопросах воспитания, обучения и развития ребенка; проводят диагностику особенностей развития ребенка; информируют родителей (законных представителей) об учреждениях системы образования, которые могут оказать квалифицированную помощь ребенку в соответствии с его индивидуальными особенностями.

Организационные формы с участием взрослых в нашем детском саду вполне традиционны. Отметим лишь, что для семей, где поведение ребенка является основным препятствием для освоения образовательной программы и его успешной адаптации, мы

стараясь дополнительно организовать домашнее визитирование специалистами и в некоторых случаях дистанционное сопровождение.

Оптимизирована модель взаимодействия детского сада и семьи: разработаны и реализованы проекты по работе с родителями с применением инновационных технологий - это эффективный путь привлечения родителей к совместному процессу коррекции, воспитания, образования, оздоровления, развития детей, где наряду с живым общением (безусловно, приоритетным), используются современные технологии (Интернет-ресурсы, участие в разработке и реализации совместных педагогических проектов, участие в управлении ДОУ и др.).

При активном взаимодействии с социальными партнерами обновлена материально-техническая база образовательной организации и оснащена современным интерактивным и смарт-оборудованием для детей дошкольного возраста с ОВЗ.

Содержание и формы работы с детьми дошкольного возраста с РАС и их родителями (законными представителями) в консультационном центре.

1. Психолого-педагогическое просвещение родителей (законных представителей) организуется в форме лекториев, теоретических и практических семинаров, совместных занятий с родителями и их детьми в виде тренингов с целью обучения способам взаимодействия с ребенком.

2. Диагностика развития ребенка: педагогическое изучение ребенка, определение индивидуальных особенностей и склонностей личности, его потенциальных возможностей, а также выявление причин и механизмов нарушений в развитии, социальной адаптации, разработка рекомендаций по дальнейшему развитию и воспитанию ребенка.

3. Консультирование родителей (законных представителей) осуществляется в форме индивидуальных, подгрупповых и групповых консультаций по запросу родителей (законных представителей), возможно дистанционное консультирование (при наличии технической возможности), по следующим вопросам:

- социализация детей дошкольного возраста с РАС;
- социальная адаптация ребенка в детском коллективе — развитие у ребенка навыков социального поведения и коммуникативных качеств личности;
- возрастные, психофизиологические особенности развития детей дошкольного возраста;
- профилактика различных отклонений в физическом, психическом и социальном развитии детей дошкольного возраста;
- организация игровой деятельности, развитие и обучение детей в игре;
- организация питания детей;
- готовность к обучению в школе;
- особенности воспитания ребенка в семье и др.

4. Школа для родителей «Шестое чувство»:

- проведение практических семинаров, мастер-классов, тренингов с привлечением специалистов;

5. Иммерсивный театр «ЗдРАСтвуй!»;

6. Страница ДКП «РАСсвет» во ВКонтакте;

7. Профессиональное взаимодействие с педагогами города, участвующими в сопровождении детей с РАС в дошкольных учреждениях в рамках работы МИГ «Сенсорная интеграция в работе педагога».

Потребность в современных программах помощи детям с расстройствами аутистического спектра (РАС) в настоящий момент огромна. Родителям и педагогам часто не хватает знаний о том, как должны выглядеть программы раннего вмешательства, как лучше учить аутичных детей, как помочь им удержаться в школе и детском саду, как обеспечить максимальные возможности для развития. Не существует медикаментов, которые могут вылечить аутизм, однако есть очень действенные психолого-педагогические методы, которые позволяют обучать детей с РАС и успешно включать их в жизнь общества.

Во всех случаях мы стараемся максимально учитывать индивидуальные особенности ребенка с ОВЗ и его семьи, обеспечивать непрерывность психолого-педагогического сопровождения и выбирать наиболее подходящие из возможных вариативных форм обучения.

«ДКП "РАСсвет" для родителей (законных представителей) детей с РАС» оснащён различными методами, каждый из которых доказал свою эффективность. Это особенно важно в сегодняшнем контексте, когда практически сразу нужно начать оказывать помощь большому количеству ребят с очень разными особенностями от детей с аутизмом, имеющих большой разброс уровней развития навыков коммуникации и социального взаимодействия, до детей с сочетанными и множественными нарушениями.

С посещения консультативного центра для многих семей начинается путь вхождения в среду образовательной организации, определение дальнейшего образовательного маршрута для ребенка с РАС, установление необходимых родителю связей с педагогическим сообществом. У многих родителей появляется возможность разбираться в вопросах, связанных с особенностями развития их ребенка и способами решения проблем, возникающих в их семье. Задача сотрудников консультативного центра помочь родителям разобраться со множеством возникающих вопросов.

Реализация данной модели позволяет:

- обеспечить прирост профессиональных компетенций различных категорий работников образовательных учреждений при организации образовательной деятельности, методического и психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и их родителей;
- • тиражировать опыт реализации образовательной программы детей с РАС дошкольного возраста;
- способствовать толерантному восприятию особенностей психофизиологического развития, социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к участникам образовательных отношений;
- привлечь к сотрудничеству в сфере образования детей с ОВЗ различные заинтересованные организации в сфере здравоохранения, культуры, физкультуры и спорта, различные НКО и др.

Кобелева А.Г.,
воспитатель МАДОУ «Детский сад "Глобус"» г. Перми,
Кряжевских Е.Г,
старший преподаватель кафедры логопедии и коммуникативных технологий, Пермский
государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

РЕСУРС ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье раскрывается технология включения пословиц и поговорок в образовательные области программы.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, нарушения речи, народная педагогика, поговорка, коррекция, развитие, воспитание, образовательные области программы.

Анализ психолого-педагогических исследований (Н.Н. Трауготт, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, В.И. Селиверстов, В.А. Калягин, Г. В. Чиркина, Т.Б. Филичева, В.П. Глухов и др.), отражающих организационные и содержательные аспекты как диагностической, так и коррекционной работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи, свидетельствует о том, что дети старшего дошкольного возраста с нарушениями речи имеют особенности познавательной сферы (ощущения и восприятия, память, внимание, мышление, воображение), личности и ценностно-мотивационной сферы (степень фиксации на имеющемся у человека речевом дефекте, тревога и страхи (логофобии), психологические защиты, адекватность оценки своего речевого дефекта и своего функционального состояния), ценностная ориентация (характер его общих ценностных ориентации), уровень общих и речевых притязаний, система жизненных отношений), особенности поведения [2].

Дети с речевой патологией имеют низкую потребность в общении со сверстниками, групповое взаимодействие выстраивают на основе игровой мотивации, часто проявляя агрессивность, эгоцентричность, конфликтность, негативизм. Для детей с нарушениями речи свойственны нечеткость и «размытость» нравственных представлений, неопределенность нравственных эмоций и чувств, нестабильность отношений, «размытость» моральной мотивации. В принятии решений они часто руководствуются эгоистическими желаниями, редко делают выбор в пользу другого. Обозначенные позиции свидетельствуют о низком уровне принятия нравственных норм у детей с речевой патологией [1].

Актуальность применения средств народной педагогики в воспитании детей в настоящее время очевидна и доказана основоположниками дошкольной педагогики (Е.И. Тихеевой, А.П. Усовой и др.). В рамках этого подхода выполнен ряд исследований (Г.И. Батурина, С.В. Григорьев, Н.С. Карпинская, Р.И. Жуковская, С.В. Пьянков, Е.И. Радина, И.Н. Ракитова, О.И. Соловьева и др.). Коррекционно-развивающая работа педагога должна охватывать все механизмы речевой деятельности ребенка с нарушениями речи, обеспечивая развитие как побудительно-мотивационного, так и ориентировочно-исследовательского, исполнительного и регулирующего уровней речевой деятельности. Учитывая потенциал малых жанров русского фольклора, мы определяем пословицы и поговорки, как средство речевого развития и активизации коммуникации, а образовательные

области программы воспитания и обучения, как среду для введения пословиц и поговорок в жизнь ребенка, имеющего нарушения речи [3, 4].

Раскроем технологию включения пословиц и поговорок в образовательные области («Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Художественно-эстетическое развитие») на примере поговорки «Куда матушка, туда и дитяtko».

Образовательная область «Речевое развитие» позволяет ввести в пространство ребенка поговорку. Учитывая разный уровень речевого развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи, характер обсуждения поговорки может варьироваться. На начальном этапе педагог уточняет значение слов «матушка», «мать», «мама», «дитяtko», «дитя», «ребенок» и отношений между мамой и ребенком, указывая на тесную связь между ними, начиная с рождения и на протяжении всей жизни, и раскрывает прямой смысл данной поговорки. На продвинутом уровне расширяется значение слов и мать представляется не только через образ человека, но и ассоциируется с образом земли, природы, родины, а ребенок - с образом человека в целом; устанавливается связь между понятиями «матушка-мать», «мать-мама», «матушка-мама», «дитяtko-дитя», «дитяtko-ребенок», «мать-дитя», «мама-ребенок», «матушка-дитяtko». В данном случае раскрывается переносный смысл пословицы.

Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие» позволяет ввести в пространство ребенка сюжетно-ролевую игру «Семья» и через нее сформировать доброжелательное отношение к маме и ребенку, проявляющееся в любви, заботе, внимательности, сопереживании, деликатности отношения. А включенность поговорки приобщает детей к народной культуре и формирует гражданские чувства.

В рамках образовательной области «Художественно-эстетическое развитие», рассматривая данную поговорку кроме задач, связанных с развитием речи и коммуникации, есть возможность обратиться к решению таких задач, как

- воспитывать у детей желание узнать мир прекрасного;
- воспитывать художественный вкус, т. е. радовать не только яркому, броскому, но уметь давать оценку, выражать свое мнение;
- воспитывать эстетику поведения;
- развивать художественное творчество в детях: уметь рассказывать поговорку.

Образ матери, единство матери и ребенка – вечная тема искусства. Великие образы материнства в разные времена и в разных странах воспевали художники, используя свойственные времени средства художественного выражения.

Обращает на себя внимание «Богородица с Младенцем» В.Л. Боровиковского (1757–1825), через это произведение мы открываем ребенку мир нежности, чистоты и святости образа матери (мамы) с ребенком на руках, прямой смысл поговорки материализован - мать и дитя слиты в неразрывное целое очертанием силуэта.

На картине К.С. Петрова-Водкина (1878–1939) «Мать» фигура молодой крестьянки, которая сидя в поле в красном платье, кормит свое дитя. Художник также подчеркнул значимость образа матери, как первой святыни, которую открывает для себя каждый из нас. Но через этот образ мы можем рассмотреть и еще одно значение поговорки «Куда матушка, туда и дитяtko». Через образ Матушки, мы обращаемся к образу Земли русской, Россия-матушка, Матушка Русь, когда испытываем сыновьи чувства к своей собственной родине-матери, еще этот образ называют Мать-сыра земля, символизирующий единство сил земли и

неба, от которых зависит жизнь человека.

На картинах И.Н. Воробьевой (1932-1993) «Мать. 1930-е годы» и Ю.П. Кугач (1917-2013) «Накануне праздника» к образу матери, матушки, добавляется и труд людей. И теперь мы с легкостью можем окунуть ребенка в мир трудовых навыков, обсудить быт и уклад русского человека, живущего на русской земле, о роли каждого члена семьи в процессе трудовой жизнедеятельности и о роли мамы, матушки как родителя, в приобщении ребенка к труду, главному условию существования и развития человека.

Представленный в статье подход к включению пословиц и поговорок в образовательные области программы для детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи обеспечивает формирование положительного отношения ребенка к себе, людям, миру; активное взаимодействие со сверстниками и взрослыми. А сформированность коммуникативных навыков помогает дошкольнику стать образованным, легко адаптироваться в социуме.

Библиографический список

1. Гребенникова Е.В., Шелехов И.Л., Шелкунова А.Ф. Социально-психологические особенности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2018. 4 (22) Режим доступа: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1668058841&tld=ru&lang=ru&name=grebennikova_e.v.18_26_4_22_2018.pdf&text=1
2. Калягин В.А., Овчинникова Т.С. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2006. 320 с. Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/1/0417/index.shtml>
3. Кряжевских Е.Г., Пеккер Е.А. Использование средств народной педагогики в коррекционно-развивающей работе с детьми от 1,5 до 7 лет (на материале потешек). // Логопедия: современный облик и контуры будущего: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (1–2 ноября 2021 г., г. Москва) / отв. ред. А.А. Алмазова. – М.: МПГУ, 2021. С. 232-236. – Режим доступа: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1668059100&tld=ru&lang=ru&name=sbornik_konferenciya_kafedry_logopedii_mpgu_2021.pdf&text
4. Мельников М.Н. Русский детский фольклор. – М.: Просвещение, 1987. 240 с.

Козлова О.С., педагог-психолог,
Красносельских Е.В., учитель-логопед
МАДОУ «Култаевский детский сад «Колокольчик»
Katuha2006.88@mail.ru

ПРАКТИКА КОУЧИНГА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье представлен опыт работы дошкольной образовательной организации по применению коучингового подхода в работе с родителями.

Ключевые слова: инновации, коучинг, обучение, образование родителей в ДОУ, семья, развитие личности ребёнка.

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 ребенка 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 [2].

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, 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 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.

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, 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 воспитанников ДООУ 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-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.

Материально-техническое и дидактическое обеспечение:

- аудиовизуальные материалы в программе Power Point (презентации, видеоролики и т.д.);
- компьютерная техника: ноутбук, принтер, проектор;
- место проведения – музыкальный зал;
- раздаточный материал.

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 программы:

- 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.

1 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 (Табл. 1).

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.

Сведения об апробации проекта. Программа была реализована на базе МАДОУ «Култаевский детский сад «Колокольчик» в 2020-2021 учебном году. Реализация программы проходила с родителями, детей старшего дошкольного возраста. На 2020-2021 учебный год, в ДОУ находилось 3 группы старшего дошкольного возраста: 1 –подготовительная группа; 2-старшие группы. Общее количество семей – 93 из них по результатам опроса, интерес проявили 34 человека. Встречи проходили 1 раз в неделю в вечернее время после 18 часов, продолжительностью 1 час, в течение 3 месяцев. Место проведения: музыкальный зал или площадка ZOOM. Явка на встречах составило примерно 90% участников.

В связи с эпидемиологической ситуацией и приказом об ограничениях массовых мероприятий, в программу были внесены корректировки в части организации встреч. Часть встреч была реализована в дистанционном формате с использованием программ Zoom. Основная часть встреч проходила в очном формате, с ограничением количества в группе до 6 человек.

Количественный результат

Опрос, проведенный перед началом занятий, показал, что 97% родителей хотят развивать способности своих детей, из них 87% знают, как развивать, но не имеют практических навыков, 45% не знают и не умеют развивать способности своего ребенка.

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: тип восприятия, тип интеллекта, тип темперамента, способности. 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 в рамках трудовых функций профессионального стандарта педагога-психолога, по направлению работы с семьями воспитанников.

В дальнейшем мной будет организовано дополнительное психологическое сопровождение родителей, в формате консультаций в очном и дистанционном формате, на протяжении всего времени пребывания ребенка в ДОУ. Анализ результатов, полученных родителями, с корректировками на будущее.

В мои профессиональные планы входит продолжение реализации программы «Родительству стоит учиться, родительству стоит учить» в МАДОУ «Култаевский детский сад «Колокольчик», с углубленным курсом коуч-практик для «продвинутых» родителей (#родительвтренде). Дополнить программу проектами «дополнительное образование для детей дошкольного возраста» и «Родительская компетентность в воспитании одаренных детей».

Тематическое планирование. Содержание программы.

№	Тема	Кол-во часов	Формы работы
1 часть: Исследование особенностей своего ребенка «Я ВИЖУ»			
1.	Что видит родитель	1 час	Технология коучинга: – Колесо развития; – Шкалирование.
2.	Типы темперамента	1 час	Анализ жизненных ситуаций
3.	Типы интеллекта	1 час	Моделирование ситуаций. Ролевая игра.
4.	Типы восприятия	1 час	Семинар с элементами тренинга
5.	Задатки и способности	1 час	Мини-лекция. Анализ видеокейсов
2 часть: Обучение планированию моделированию развития ребенка «Я АНАЛИЗИРУЮ»			
6.	Проектируем будущее вместе	3 часа	Технология коучинга: – линия времени; – вопросы
3 часть: Тренировка родительских навыков «Я ПОМОГАЮ»			
7. омо	Как слушать своего ребенка?	1 час	Моделирование ситуаций. Интервью. Анализ жизненных ситуаций.
8.	Как разговаривать со своим ребенком?	1 час	Моделирование ситуаций. Интервью. Анализ жизненных ситуаций.
9.	Как направлять своего ребенка?	1 час	Моделирование ситуаций. Интервью. Анализ жизненных ситуаций.
10.	Подведение итогов. Анализ продуктов. Планы на будущее.	1 час	Технология коучинга: – Шкалирование.

Библиографический список

1. Зырянова Н.М. Коучинг в обучении подростков // Вестник практической психологии образования. 2004. №1.С. 46–49.

2. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. От 07.03.2018) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный источник] / http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

Копалина И.С., педагог-психолог
МАОУ «Основная общеобразовательная школа №7», г. Чусовой
i.kopalina@mail.ru

Я НЕ ТАКОЙ КАК ВСЕ

Аннотация. В общеобразовательных школах часто встает вопрос о неготовности детей с нормативным развитием к общению с детьми с ОВЗ. Представлено занятие, которое помогает начать работу по формированию эмпатии к детям с ОВЗ и может быть включено в курс по профилактике буллинга в начальной школе.

Практически в каждой школе есть класс, где дети становятся объектами насмешек и открытых издевательств, а дети с ОВЗ в этой группе на первом месте. Конечно, невозможно добиться того, чтобы никто из детей на протяжении школьного обучения не почувствовал себя притесненным со стороны сверстников. Однако можно существенно снизить проявление агрессивности в школе.

Проведение профилактических мероприятий в школе по теме «буллинг» необходимо начинать в начальной школе, т.к. дети в этом возрасте еще полностью ориентируются на мнение учителя. Для того чтобы учителям начальной школы было легче начинать работу по профилактике буллинга в классах с детьми ОВЗ было разработано входное занятие, которое позволяет показать детям на сколько мы разные и как важно оказывать поддержку. Данное занятие по длительности рассчитано на 1,5 часа и знакомит с разными особенностями развития, поэтому лучше всего его провести как внеклассное мероприятие или разбить на 2 части.

Цель занятия состоит в создании условий для формирования эмпатии к детям с ограниченными возможностями здоровья. Задачи занятия имеют образовательную, воспитательную развивающую основу. *Образовательная:* формировать чувство эмпатии к детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); формировать коммуникативные навыки. *Развивающая:* развитие коммуникативных умений, умений анализировать, сравнивать, обобщать. *Воспитательная:* воспитывать доброту, бережное отношение к другим людям.

Результатом данного мероприятия является обучение детей по-новому, воспринимать себя и других (более позитивно, более конструктивно), можно научиться навыкам эффективного общения, лучше чувствовать себя и других людей, осознавать себя и свои состояния. Критерии эффективности данного занятия заключаются в наблюдении и фиксации поведенческих реакций детей, словесных высказываний, умения сотрудничать, договариваться, решать спорные вопросы. Итогом такой работы может стать выработка правил поведения в классе для дальнейшей работы по профилактике буллинга в классе.

Разработка занятия:

1. Настрой на работу. Добрый день! Я рада нашей встрече. Надеюсь, что, то время, которое нам дано для решения наших вопросов, будет проведено с пользой. Сегодня наше занятие мне хотелось бы начать с упражнения на релаксацию. Повернитесь, пожалуйста, друг к другу. Сомкните ладошки и закройте глаза, прислушайтесь к своему организму.

(Через 20 секунд) Откройте глаза, разомкните руки. Что вы почувствовали? Прикасаясь, друг к другу, вы чувствовали тепло товарища. Я хочу, чтобы это тепло сохранилось в течение всего нашего занятия.

А сейчас я предлагаю поприветствовать друг друга, но необычным способом. Каждый поздоровается с другими своим особым способом, только не словами. Можно здороваться любыми частями тела, жестами.

Вопросы: Улучшилось ли ваше настроение? С чего начинается знакомство? Какие приветствия были наиболее интересны? Какие приветствия не понравились? Почему?

2. Просмотр мультфильма (фильм «Инклюзия» 4 мин. 40 с.)

https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=BB3zliFJAWg&feature=emb_logo

Вопросы: какой смысл этого мультфильма?, посмотрите друг на друга. одинаковые ли мы?, чем отличаемся?, какой можно сделать вывод?

Есть люди, такие же, как и мы, но они не всё могут делать сами, им трудно, они нуждаются в нашей помощи. Встречали ли вы таких людей в жизни? Это люди с особыми потребностями. И у них часто возникает мысль: "Я не такой как все" Как вы думаете, почему? Приведите примеры?

Психолог: Учиться жить среди людей, уметь общаться, так же важно, как изучать математику или экономику, покорять горные вершины или исследовать морские глубины. Сегодня мы сделаем несколько упражнений, которые нам помогут в этом.

3. Упражнение «Пантомима». Цель: развитие невербальной коммуникации. Я вам предлагаю попробовать и разделиться на две группы. Одна передает информацию необычным способом, а другая должна ее понять [3].

1 часть: Упражнение «Изобрази то, что написано на карточке» Необходимо без слов изобразить паровоз; шкаф; птицу; звезду; болельщиков; футбольную команду и т.д., используя всех участников команды (выдаются карточки или дети придумывают сами).

Обсуждение: те, кто показывал: что было выполнять легко? Что вызвало затруднения? Когда не понимали, о чем ты рассказываешь, какие чувства у тебя возникли? Те, кто отгадывал: какие трудности? Что было легко? Почему не могли сразу отгадать? Какие чувства возникли, когда не понимали или понимали о чем речь?

2 часть: Упражнение «Угадай эмоцию» Давайте сейчас потренируемся при помощи наблюдения за мимикой определять состояние другого человека. Вам предлагаются карточки с названием чувства или эмоции (можно чтобы дети сами придумывали эмоции, которые изображают), вы должны изобразить его при помощи мимики, а остальные участники – угадать. Тот, кто первым из отгадывающих правильно назвал изображаемое чувство, становится ведущим.

Обсуждение: Какие трудности? Что было легко? Почему не могли сразу отгадать? Какие чувства возникли, когда не понимали или понимали о чем речь?

Общий вопрос по итогам всего упражнения:

Что было легче определить предмет или чувства? Почему?

4. Игра «Слепой и поводырь» [2] Цель: развитие межличностного доверия, умения чувствовать других (упражнение помогает подростку более отчетливо осознать свои жизненные роли и свою позицию).

Инструкция: Задача проводника – аккуратно перевести слепого на другую «сторону шоссе» (где это место, договоритесь заранее), оберегая его от столкновений с различными препятствиями.

Обсуждение: 1. Как чувствовал себя "Слепой"? Что ты чувствовал? Что было труднее всего? Почему справились (или не справились) с заданием? (*Ответы детей*) 2. Как чувствовал себя поводырь? Что ты чувствовал? Что было труднее всего? Почему справились (или не справились) с заданием? (*Ответы детей*) 3. Ребята, а как вы считаете, кому было сложнее: слепому или поводырю? (Слепому сложно идти, поводырю трудно объяснить, нужно терпение, понимание.) (*Ответы детей*)

Психолог: Вот так чувствуют себя в нашей жизни люди с проблемами зрения. Существует специальная азбука – азбука Брайля (для наглядности можно использовать оригинал азбуки, чтобы дети ощутили тактильно), чтобы эти люди тоже могли читать, обучаться, общаться. В основе ее стоит выпуклое шеститочие: комбинациями точек обозначаются и буквы, и цифры, и нотные знаки *Вывод:* Ребята вы видите, как нелегко было

справиться с обычными для нас действиями. Вокруг нас много людей с ограниченными возможностями и им иногда требуется наша поддержка, поэтому, если вы встретите человека, у которого больна рука или он в инвалидной коляске, то не стесняйтесь и помогите ему. Наша помощь таким людям просто необходима.

Психолог: А сейчас закройте плотно-плотно уши ладонями, только по-честному. Вы слышали, что я сказала. Как передать информацию человеку, который не слышит.

Задача: Глухой чел. идет туда, где опасно. Как мы можем объяснить ему, чтобы он остановился? (*Язык жестов - скрещённые руки*). Какие качества человека вы проявили в этой ситуации? (*сочувствие, доброту и т.д.*)

Есть специальный язык для глухонемых людей. Это язык специальных жестов (дактильная азбука, автор И.Ф. Гейльман) Каждой букве соответствует какой-то жест. Давайте попробуем изобразить слово «сос» (карточка) Сложно вам было? Почему?

5. Упражнение «Письмо на спине» (игра «глухой телефон») [4].

Иногда глухим людям пишут слова на руке. Предлагаю вам попробовать. Но у вас ещё такие маленькие ладошки. Поэтому предлагаю попробовать на спине. Я напишу одному ребёнку короткое слово, а он дальше тоже должен его написать и так далее, как в игре "Глухой телефон". Посмотрим, получится ли у нас это.

Завершение занятия «Я НЕ ТАКОЙ КАК ВСЕ»

Что означает это выражение? Чем же люди с особыми потребностями отличаются? Чем они на нас похожи? Какие качества нам помогают понимать и принимать людей такими, какие они есть?

6. Упражнение «С чем я ухожу» [1] Цель: формулирование личностных итогов занятия. Участникам предлагается рассказать о своем впечатлении от занятия в целом, ответив на вопросы: полезно ли было занятие? что запомнилось? с каким настроением ухожу.

Психолог: Ребята, что символизирует сердце? [5].

Сегодня мы с вами объединились общим чувством любви, доброй атмосферы. На нашем занятии вы научились сотрудничать, уступать друг другу, поддерживать. Я хочу, чтобы вы забрали с собой этот опыт и сберегли в своем сердце все самые нежные и приятные чувства. Прислоните свои ладошки к своему сердцу и почувствуйте, как оно стучит, наполняется любовью.

Библиографический список

1. Рязанова Д.В., Кривцова С.В., Еронова О.И., Пояркова Е.А. Жизненные навыки. Тренинговые занятия с младшими подростками (5 – 6 класс). М.; Издательство: Генезис. 2017. 336 с.

2. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения. В 4 ч., – М: Генезис, 2001.

3. Коммуникативное упражнение «Пантомима» [Электронный ресурс] // А.Я. Психология (azps.ru). – Режим доступа: <http://azps.ru/training/communication/pantomima.html>, (дата обращения 28.10.2022 г.)

4. Косинцев В.Г. Упражнение «Испорченный телефон» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.b17.ru/article/the_exercise_of_telephone/

5. Фоппель К. Сплоченность и толерантность в группе. М., Генезис. 2006. –336 с.

ИЗУЧЕНИЕ И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕННОГО ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ У РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ С ПОМОЩЬЮ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ КОРРЕКЦИОННО- РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ

Аннотация. Пищевое поведение – это ценностное отношение к пище и ее приёму, стереотип питания в обыденных условиях и в ситуации стресса, ориентация на образ собственного тела и деятельность по его формированию (Менделевич В.Д.) Пищевое поведение включает в себя спектр навыков, таких как: культурно-гигиенические навыки, бытовые навыки, навыки личной безопасности и принятия решений, социальные навыки.

Как известно, на всех этапах становления пищевого поведения и у нормально развивающихся детей, и у детей с отклонениями в развитии, имеются те или иные нарушения, только у одних они со временем сглаживаются, а у других не только остаются, но и могут обостряться, как зачастую это происходит у детей с РАС.

В рамках данной статьи выполняется анализ результатов экспериментального исследования, проводимого с целью выявления нарушений пищевого поведения у детей дошкольного возраста с РАС на примере одного ребенка 8 лет, и способов выстраивания работы с семьей, воспитывающей такого ребенка, с применением индивидуальной коррекционно-развивающей программы, выстроенной на основе подхода «ТЕАССН».

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, дошкольный возраст, пищевое поведение, навыки, аффективная сфера, индивидуальная коррекционная программа, подход «ТЕАССН», коммуникативная система «PECS», семья, воспитывающая ребенка с РАС.

Расстройства аутистического спектра представляют из себя сложный комплекс психического развития, который характеризуется нарушениями социального поведения и навыков общения, ограниченными и стереотипными моделями поведения, избыточной или недостаточной реакцией на входную сенсорную информацию. Каждую из этих сфер затрагивает феномен пищевого поведения, которое у детей с аутизмом зачастую имеет те или иные особенности.

Нарушения пищевого поведения проявляются у детей с РАС в виде избирательности в еде, ритуалах, сопровождающих приемы пищи, употреблении в пищу ограниченного, по тому или иному признаку, числа продуктов. Также, среди проблем с приемами пищи отмечаются истерики и нежелание пробовать новые продукты, отсутствие у детей дошкольного возраста навыков употребления пищи руками и столовыми приборами без помощи взрослого, неумение пить из чашки, нежелание принимать пищу вне дома и в присутствии посторонних людей, неумение действовать по инструкции взрослого, отсутствие элементарных кулинарных навыков, сниженный интерес к совместным бытовым действиям со взрослым.

Особенности пищевого поведения детей с аутизмом в своих работах затрагивали зарубежные ученые, такие как: Taylor J., Evers S., Birch L., Kanner L., Bandini L., Volkert V., Vaz

Р., также данную проблему изучали отечественные специалисты: Менделевич В.Д., Никольская О. С., Лебединская К. С., Лебединский В.В., Бардышевская М. К., Зверева Н.В., Дубровская Е.И., Дурнева М.Ю., Манелис Н.Г., Аксенова Е.И., Богорад П.Л., Волгина Н.Н., Ерофеева Ю.И., Тогулева В.К., Альбицкая Ж.В. и Касимова Л.Н., Звягин А.А. и Бавыкина И.А.

В исследованиях вышеперечисленных ученых отклонения в пищевом поведении зачастую обосновывались следующими факторами: отставание в развитии моторных и орально-моторных навыков, нарушения сенсорной обработки, стремление к постоянству и болезненное восприятие перемен, физические проблемы, стратегии саморегуляции, дефициты коммуникации и социальных навыков, поведенческие проблем, непреднамеренное подкрепление склонностей к особенному пищевому поведению со стороны взрослых, окружающих ребенка.

Родители детей с РАС имеют достаточно много сложностей в повседневной жизни, и одной из наиболее сложных задач оказывается проведение приемов пищи. Самостоятельный прием пищи требует сформированности большого количества навыков, которые у детей с РАС зачастую отсутствуют. Самостоятельно сформировать необходимые навыки на должном уровне получается далеко не у всех родителей, поэтому они все чаще обращаются к специалистам за помощью в решении данной проблемы.

Цель исследования: практическое изучение причин и видов нарушений пищевого поведения у детей с РАС на примере одного ребенка 8 лет, экспериментальное обоснование возможности разработки и реализации в условиях семьи индивидуальной коррекционной программы по формированию навыков самостоятельного приема пищи с применением подхода «ТЕАССН».

Практическая база для проведения исследования: Пермская региональная общественная благотворительная организация (ПРОБО) «Общество помощи лицам с РАС» г. Пермь.

На комиссии ПМПК диагностируемому ребенку был поставлен диагноз РАС (аутизм). Ребенок не идет на контакт с окружающими людьми, избегает знакомства с новыми людьми, плохо переносит зрительный контакт, не разговаривает, мало пользуется невербальными и вербальными средствами общения (мимика, пантомимика, жесты). У ребенка наблюдаются стереотипии поведения. Также мама ребенка отметила, что он не пользуется столовыми приборами, требует, чтобы его кормила именно она, не приемлет присутствия посторонних в процессе проведения кормления, употребляет пищу только определенной консистенции, не имеет сформированных культурно-гигиенических навыков и не знает правил этикета.

Для углубленной диагностики ребенка были использованы следующие методики:

1. Методика диагностики раннего детского аутизма под авторством Лебединской К.С., Никольской О.С. (далее МДНПС). Целью данной методики является определение уровней аффективного, интеллектуального и речевого развития ребенка, установление эмоционального контакта. Представленная методика позволяет выявить особенности развития всех нервно-психических сфер ребенка, способствует ранней диагностике и терапии аутизма, и выбору методов психологической коррекции [1].

2. Методика диагностики эмоциональных нарушений у детей под авторством Бардышевской М.К., Лебединского В.В. (далее МДЭН). В основе данной методики лежат представления об уровнях базальной системы эмоциональной регуляции Лебединского В.В. МДЭН позволяет выделить у детей области непереносимых и переносимых аффективных

нагрузок, описать варианты патологического реагирования ребенка на нагрузки разной сложности и соотнести их с репертуаром более сохранного реагирования [2].

По каждой методике обследования были составлены аналитические таблицы, которые заполнялись мамой ребенка в домашних условиях, также данные таблицы были заполнены в ходе наблюдения за ребенком на базе ПРОБО «Общество помощи лицам с РАС» г. Пермь.

С помощью МДНПС у ребенка были обнаружены специфические особенности, свойственные поведению детей с РАС: неспособность установления контакта как со взрослыми, так и со сверстниками, нарушение в сфере общения, симбиотическая связь с матерью, однотипные манипуляции, сверхчувствительность к воздействиям окружающей среды, неадекватность самооценки, приверженность к однообразию и стереотипности, страхи, специфичность всех видов восприятия, неадекватность игровой деятельности, отсутствие речи.

Анализируя результаты диагностики с помощью методики МДЭН, был сделан вывод, что нарушения первого уровня оценки интенсивности воздействия влекут за собой несформированность последующих трех уровней. Ведущим уровнем аффективного реагирования ребенка по систематике развития психики Ковалева В. В. является первый уровень – соматовегетативный. Нарушения в системе аффективного реагирования у ребенка с РАС провоцирует специфические аутистические проявления, которые отражаются на пищевом поведении ребенка.

Таким образом, проанализировав результаты, полученные о ребенке, по средствам двух вышеописанных методик, было сделано заключение о том, что у ребенка подтверждается диагноз, поставленный ему на ПМПК.

Согласно классификации О. С. Никольской, которая выделила четыре группы РДА, было сделано предположение, что у ребенка четвертая группа аутизма, которая характеризуется сверхтормозимостью. Детям свойственна чувствительность к перемене обстановки, отсутствует гибкость в поведении, но они стремятся действовать так, как их учат близкие взрослые. Все свои отношения с миром такие дети строят через взрослого человека. Среди всех аутичных детей только дети этой группы пытаются вступить в диалог с миром и людьми, но имеют значительные трудности в его организации [4].

Для проведения более детальной диагностики и конкретизации проблем в пищевом поведении ребенка, был разработан диагностический опросник для выявления нарушений пищевого поведения, составленный на основе работ Манелис Н.Г., Аксеновой Е.И., Богорад П.Л., Волгиной Н.Н. Данный опросник разработан для родителей, он позволяет определить степень нарушения всех аспектов пищевого поведения, включая культурно-гигиенические навыки, бытовые навыки, навыки личной безопасности и принятия решений, социальные навыки у детей с расстройствами аутистического спектра [3]. Также был собран краткий анамнез становления пищевого поведения ребенка от рождения до момента фиксации ярко выраженных отклонений.

В результате исследования было отмечено, что все аспекты пищевого поведения ребенка в той или иной мере не соответствуют возрастной норме. Культурно-гигиенические навыки, навыки опрятности, бытовые и социальные навыки ребенка сформированы недостаточно. Удалось обозначить следующие ярко выраженные проблемы пищевого поведения: ребенок не действует в соответствии с инструкцией взрослого, не моет руки перед едой, не помогает в приготовлении пищи, не накрывает на стол и не убирает посуду после себя, не ест столовыми

приборами, не пользуется салфетками во время еды, во время кормления пытается убежать, кричит, ест пищу определенной консистенции, нуждается в постоянной помощи матери, не подпускает к себе посторонних взрослых в процессе кормления.

Так как зачастую дети с РАС воспитываются родителями в домашних условиях, оптимальным вариантом работы с ними является индивидуальная коррекционная программа, составленная специалистом и реализуемая родителями, после прохождения обучения работе по программе. В рамках исследования была разработана индивидуальная коррекционная программа по формированию навыков самостоятельного приема пищи у ребенка с расстройствами аутистического спектра 8 лет в условиях семьи с применением подхода «ТЕАССН».

«ТЕАССН» является одной из наиболее гуманных программ, применяемых в работе с детьми с РАС. Комплексная программа «ТЕАССН» в 2020 году была рекомендована ассоциацией психиатров и психологов за научно обоснованную практику для детей, подростков и молодых людей с РАС с целью улучшения социального поведения и снижения частоты нежелательного поведения, развития когнитивных, вербальных, моторных навыков, навыков восприятия. Содержание программы признали хорошо конкретизированным, то есть, имеющим доступное руководство, детально описывающее практические аспекты реализации программы. В рамках данной программы предполагается модификация пространства, времени и деятельности под особенности ребенка с помощью расписаний, алгоритмов и четкого распорядка дня. Именно поэтому в работе с данной семьей за основу были взяты аспекты программы «ТЕАССН».

Так как разработанная в рамках исследования программа предусматривает под собой реализацию в условиях семьи, было принято решение о том, что проводить коррекционно-развивающую работу с ребенком будет мама, как ближайший к ребенку взрослый, с последующим постепенным включением других членов семьи. К тому же, в ходе индивидуальной беседы с мамой было выявлено, что мама проявляет повышенную тревожность, гиперопеку, недоверие по отношению к ребенку, преуменьшает его достижения и гиперболизирует неудачи. Был сделан вывод, что данные особенности поведения мамы в отношении ребенка также могут служить причинами нарушений формирования правильного пищевого поведения ребенка.

В рамках программы для мамы ребенка был разработан пятидневный курс обучающих занятий для углубленного ознакомления с индивидуальной коррекционной программой. Данный курс был успешно пройден мамой ребенка, кроме того, уже в момент обучения мама начала включаться в непосредственную личную работу с ребенком по обучающим модулям: социально-коммуникативные навыки, навыки приема пищи, культурно-гигиенические навыки, навыки ручного труда в быту, расширение рациона питания.

За время работы в рамках программы, а именно за 6 месяцев, маме удалось поменять свое негативное отношение к ребенку на более позитивное, принимающее и понимающее, выстроить систему гибких запретов для регулирования поведения ребенка, убрать из пространства, в котором проживает ребенок, визуальный шум и другие отвлекающие факторы с помощью подхода «ТЕАССН», начать применять новые методы во взаимодействии в ребенком, прислушаться к рекомендациям по развитию у ребенка социально-бытовых навыков, необходимых для самостоятельного приема пищи, и начать их выполнять на ежедневной основе. Также маме удалось составить распорядок занятий с

ребенком, выстроить систему коммуникации и разделить деятельность ребенка на алгоритмы с помощью коммуникативной системы «PECS».

Благодаря вышеперечисленным действиям со стороны мамы, у ребенка произошел резкий скачок в формировании социально-бытовых навыков, необходимых для самостоятельного приема пищи. Применение специально подобранных методов, средств, материалов способствовало закреплению у ребенка уже сформированных социально-бытовых навыков, таких как ожидание, выражение просьбы и отказа, определение места нахождения посуды, продуктов, мусора.

Также целенаправленная постепенная индивидуальная работа мамы с ребенком определила хорошую основу для формирования новых навыков, таких как полный самостоятельный прием пищи ложкой, мытье посуды, приготовление пищи с помощью взрослого. Ребенок показал первые успехи в овладении новыми навыками.

Таким образом, было определено, что индивидуальная коррекционная программа – это эффективный вариант работы с детьми с РАС по развитию у них навыков, необходимых для самостоятельного приема пищи. Реализация такой программы в условиях семьи при поддержке специалиста способствует достижению более успешных результатов.

Библиографический список

1. Астапов В.М., Микадзе Ю.В. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития. Хрестоматия.– СПб. – 2008. – 256 с.
2. Бардышевская М.К., Лебединский В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей: учеб. Пособие. М. 2003. 320 с.
3. Манелис Н.Г., Аксенова Е.И. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра: метод. пособие / под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 57 с.
4. Никольская О.С. Психологическая классификация детского аутизма // Альманах Института коррекционной педагогики. 2014. Альманах №18.

Коротаева О.В., воспитатель
79068899733@yandex.ru

Милогорова Н.В., воспитатель,
milogolov83@gmail.com

Мелехина И.Н. воспитатель,
melehina2908@mail.ru

МАДОУ «Култаевский детский сад «Колокольчик»

КРАЕВЕДЕНИЕ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматривается роль краеведческой работы и её влияние на всестороннее развитие личности обучающихся в системе патриотического воспитания в ДОУ.

Ключевые слова: ребёнок с ЗПР, краеведение, патриотическое воспитание, малая родина.

В наше время актуальна проблема образования детей с ограниченными возможностями здоровья, в общеобразовательной группе детского сада. Обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование является одной из важнейших задач государственной политики в области образования [1].

На современном этапе обновления образовательной политики в сфере дошкольного образования уделяется особое внимание проблемам патриотического воспитания, которое рассматривается как одно из приоритетных направлений и представляет собой сложный педагогический процесс [3].

Современные исследователи (Людмила Владимировна Коломийченко, Юлия Сергеевна Григорьева, Наталья Анатольевна Зорина, и др.) рассматривают патриотическое воспитание дошкольников как «целенаправленное, содержательно-наполненное, технологически-выстроенное, результативно-диагностируемое взаимодействие педагога с детьми, способствующее формированию знаний о семье, родине, истории страны, направленное на формирование интереса к культурному наследию народа, на умение отражать полученные знания в разных видах деятельности».

Идея патриотического воспитания личности воплощена в государственных документах, научно-методических материалах, которые направляют обновление образовательно-воспитательного процесса в стране [5]. На уровне с системой образования большая роль в процессе формирования патриотизма у дошкольников принадлежит именно краеведению [2].

В нашей группе мы констатировали недостаточную эффективность методов, форм и средств организации данного процесса, что привело к необходимости поиска традиционных и инновационных форм, направленных на патриотическое воспитание детей, в том числе с ЗПР и повышение уровня патриотизма у их родителей.

Все это вылилось в долгосрочный трехгодичный проект «Семья. Край. Россия», в котором краеведение было неотъемлемой его частью.

Целью данного направления – это воспитание нравственного гражданина, патриота малой родины, любящего и знающего свой край, город (его традиции, памятники истории и культуры).

Задачами краеведческой работы в группе были:

- знакомить детей с символами села, Пермского округа, Пермского края (герб, флаг, гимн);
- сохранять, распространять и развивать национальную культуру народов, населяющих Пермский край;
- формировать интерес к культурному наследию региона, к его прошлому и настоящему;
- формировать толерантное отношение к окружающим, чувство уважения к другим народам, их традициям;
- воспитывать чувство гордости за своих земляков, ответственности за то, что происходит в регионе, сопричастности к этому;
- воспитывать любовь к природе родного края, его обитателям.

Формы и методы работы по краеведению в нашей группе мы старались разнообразить и проводили:

- тематические занятия и беседы, где у дошкольников осуществлялось развитие основных познавательных процессов и способностей;
- познавательные рассказы с сопровождением фотографий, картинок, плакатов;
- виртуальные экскурсии по знаковым, памятным местам родного села, г. Перми;
- прогулки, путешествия, походы, экологические тропинки.

Для полноценного и современного развития ребёнка в дошкольном возрасте важно, чтобы родители и педагоги стали партнёрами и вместе реализовали свои возможности в патриотическом воспитании детей в том числе и по региональному компоненту. Определяющей целью нашей совместной деятельности в системе «педагоги – родители – дети» является удовлетворение потребностей ребенка, имеющих ведущее значение для его развития.

Одной из форм деятельности работы с родителями стало создание семейного клуба «Театральные подмости» целью которого являлось развитие взаимодействия детского сада с семьями дошкольников, в том числе с ЗПР по патриотическому воспитанию, открывающего новые возможности для совместного творчества, приобщение к театральному искусству, где родители таких детей были инициаторами постановок русских народных сказок нашего региона.

Значимым в работе являлся метод мини-проектов. Проекты по краеведению позволили не только сформировать представления о малой родине, но и способствовали развитию самостоятельности мышления, целеустремленности, настойчивости.

Известно огромное значение игровых методов и приемов. Они вызывают у детей повышенный интерес, положительные эмоции, содействуют концентрации внимания на учебной задаче.

Поэтому мы в процессе всего проекта изготовили модульное дидактическое пособие «Семья. Край. Россия». Пособие предназначено для детей младшего и старшего дошкольного возраста. В старшем дошкольном возрасте идёт целенаправленное усложнение задач в каждой из представленных игр.

Данное пособие представляет собой 4 коробки-матрешки: «Семья», «Моя малая Родина», «Пермь. Пермский край», «Россия». В каждой из коробок имеются отстегивающиеся кармашки-папки, в которые вложены дидактические игры, в зависимости от названия блоков.

Коробки не случайно вложены друг в друга, а для того чтоб ребёнок понимал названия блоков по значимости и расположению относительно друг друга. Игры в каждой коробке могут использоваться по выбранному блоку или в сочетании с играми, расположенными в других коробках.

Весь игровой материал расположен по внутренним стенкам коробок и внутри них. Дидактические игры, задания и упражнения находятся в папках, внутри которых имеется карточка с написанной целью, материалом, количеством участников и ходом использования. На всех папках имеется подсказка в виде рисунка, для читающих детей предусмотрена надпись.

Практическая значимость данного модульного пособия в том, что оно помогает ребенку по своему желанию организовать информацию по изучаемой теме, лучше понять и запомнить материал. Это отличный способ для повторения пройденного.

Изготовлению пособия предшествовали тематические занятия и игры, мы обсуждали и обговаривали сложные вопросы и выполняли задания. Данное пособие мы изготавливали

совместно с детьми, и они запоминали информацию в процессе её создания. Оно могло использоваться на любом этапе освоения тем.

Также мы изготовили каталог электронных дидактических игр по патриотическому воспитанию детей младшего и старшего дошкольного возраста, созданных нами в сервисе Learning Apps, которые дают им возможность упражняться вместе с педагогами или родителями по всем четырём блокам данного пособия.

Организуя работу с данными электронными играми необходимо учитывать следующее:

- всегда поддерживать высокий уровень мотивации к игре;
- использовать принцип добровольности, право самостоятельного выбора;
- необходимо наладить эмоциональный контакт между взрослым и ребенком;
- использовать принципы вариативности, системности и поэтапного использования игр;
- многократно повторять материал, чтобы закрепить знания, умения и навыки, используя их в разных видах игр одного блока;
- уровень сложности материала должен соответствовать возрасту, задания следует усложнять постепенно;
- длительность игры должна быть в зависимости от возраста (от 5 до 7 минут);
- если ребенок допустил ошибку, дать ему возможность ее исправить;
- в течение игры обязательно хвалить и поддерживать воспитанника;
- в перерыве между играми необходимо провести физкультминутку, а по её окончании провести гимнастику для глаз.

Данный каталог электронных игр можно использовать не только для детей с нормальным уровнем развития, но и для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Если ориентироваться на слабовидящих детей, то в игре, при нажатии на картинку, можно увеличить её. Детям с ЗПР нужно более подробно объяснять задание игры. Постоянно упражнять для закрепления материала. Новые игры вводить только после того как дети уже свободно играют в проигранные. Для детей с нарушением слуха необходимо голос взрослого сочетать с жестами. По возможности вести обучение пониманию восприятию речи с губ. У детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и с нарушением поведения и общения необходимо вызвать интерес к обучению, замотивировать на дальнейшую совместную деятельность, наладить эмоциональный контакт с взрослыми. Часто такие игры успокаивают ребёнка.

Данное модульное методическое пособие и электронный каталог используется в работе с родителями. Желаящие родители могут прийти в группу и поиграть вместе с детьми, а могут использовать их при совместной деятельности в домашней обстановке.

Таким образом, разнообразие форм, средств, методов и приёмов краеведческой деятельности повлияли на знания о явлениях и объектах окружающего мира, на отношение к ним, а главное – на содержание взглядов детей на различные культурно-исторические ценности. Для нас, было в новинку, внедрить традиционные и инновационные методы в работе с детьми с ЗПР и родителями и самореализоваться.

Краеведение – это связующая нить, тянущаяся к будущему от прошлого через настоящее. Оно является и источником различных знаний о семье, своей малой родине и обширным полем для применения полученных знаний на практике [4].

Необходимость развития интересов воспитанников в том числе с ЗПР по краеведению неотрывно связана с обществом, ведь чем глубже и содержательней будут знания воспитанников о семье, родном крае и его лучших людях, тем более действенными окажутся они в воспитании патриотизма.

Библиографический список

1. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011 г, г. Москва) / Моск. гор. психол.пед. ун-т; Редкол.: С.В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с

2.Колыганова, М. В. Краеведение как средство патриотического воспитания старших дошкольников. // Молодой ученый. – 2020. – № 14 (304).

3.Кондрыкинская Л.А. С чего начинается Родина: опыт работы по патриотическому воспитанию в ДОУ. М.:ТЦ Сфера, 2004.

4.Никонова Л.Е. Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста: пособие для педагогов. М.: Просвещение, 1991. – 112 с.

5.Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ» [Электронный ресурс]: интернет-портал «Российской Газеты» // 31 декабря 2013 г. – URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

Корякина С.А., инструктор по физической культуре
Палехова О.В., музыкальный руководитель
МАДОУ «Детский сад № 6» г. Березники,
mpal74@yandex.ru

ИГРОВОЙ ЧАС КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье представлен опыт коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ, описаны возможности игровой деятельности в воспитании и сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, игровая деятельность, преемственность, взаимодействие.

С каждым годом растет количество детей с ограниченными возможностями здоровья, адаптация которых значительно затруднена без дополнительных коррекционных мероприятий.

Изменения в системе образования, связанные с ориентацией на ценностные основания педагогического процесса, его гуманизацию и индивидуализацию в подходах к решению проблем конкретного ребёнка, побуждает специалистов образовательных организаций к созданию новых моделей, поиску новых форм и технологий специализированной помощи детям, имеющим проблемы в психофизическом развитии, воспитании, общении и поведении. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет направления коррекционной работы:

1) обеспечение коррекции нарушений развития различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, оказание им квалифицированной помощи в освоении Программы;

2) освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья Программы, их разностороннее развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации.

Рассматривая проблему эффективности коррекционной работы в условиях взаимодействия специалистов, создания непрерывного воспитательно-образовательного процесса, мы выявили дефициты: социализация ребенка с ОВЗ в совместной деятельности; время, выделяемое для работы с детьми; освоение образовательного содержания на основе педагогического воздействия [3].

Таким образом, мы увидели необходимость проведения дополнительных, нетрадиционных занятий, в которых учтены специальные условия, механизмы социализации, педагогические технологии для коррекции нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Опираясь на опыт работы специалистов дошкольной организации, мы разработали программу дополнительного образования для детей с ОВЗ «Играя – развиваюсь». Основная идея программы сосредоточена вокруг формы организации детей и ведущей деятельности – игры. Новизна данной программы заключается в том, что в ней большое внимание уделяется играм и игровым упражнениям с нестандартным оборудованием. Интересная и увлекательная форма делает освоение сложного образовательного содержания более посильным для детей.

Программа рассчитана на обучающихся по адаптированным основным общеобразовательным программам дошкольного образования детей с тяжелыми нарушениями речи и детей с задержкой психического развития, которые нуждаются в оказании специальной комплексной коррекционно - развивающей помощи. Содержание составлено на основе рекомендаций специалистов городской психолого-медико-педагогической комиссии, учтены проблемы в развитии каждого ребенка.

Цель программы: социализация детей, коррекция и развитие познавательной, речевой и эмоционально-волевой сфер детей дошкольного возраста с ОВЗ.

Основное направление игрового часа – коррекционно-развивающее – предполагает комплекс мер, воздействующих на личность в целом, нормализацию и совершенствование ведущего вида (наряду с типичными видами) деятельности, коррекцию индивидуальных недостатков развития.

Игровые часы организуют и проводят одновременно два специалиста: музыкальный руководитель и инструктор по физической культуре. Час выстроен на основе комплексного подхода, в рамках которого каждый является равноправным субъектом деятельности. Взрослые занимают позицию не «над», а «вместе» с ребенком, позицию равноправного партнера, проявляют уважение индивидуальности и неповторимости личности каждого ребенка и признание его права на соответствующий его особенностям путь развития [4].

Взаимодействие в рамках игрового часа предполагает взаимное воздействие, активность участников и обязательное прохождение этапов, на которых обеспечивается смена позиций и ролей участников общего процесса. Синтез образовательного материала

способствует преодолению фрагментарности знаний у детей, обеспечивает им целостность картины мира и построение партнерских взаимоотношений.

В рамках игрового часа взаимодействуют дети старшего дошкольного возраста из разных групп дошкольной организации. В основе образовательного содержания лежит тематическое планирование или объект исследования, что позволяет упрочить представления об окружающем мире, присвоить деятельностный опыт. Нетрадиционность игрового материала способствует расширению границ жизненного опыта и формированию гибких навыков, минимизируя шаблонность мышления детей. Образовательное содержание игрового часа дублируется с усложнением, добавлением новых игр и упражнений.

Мы уделяем внимание воспитанию детей в совместной игровой деятельности, что просматривается через проявление отношения ребенка к себе, другим людям и миру, соблюдение выработанных обществом нормам и правилах поведения. Русский педагог начала 20 века Н.В. Шелгунов, исследуя игры детей, отмечал, что чувства действительности жизненной правды выражаются во всех играх ребёнка. Игра ребёнка – это жизнь, он в ней самостоятельная, свободная личность, развивающая свои силы, он в ней полный человек [2].

Общество сверстников – необходимое условие полноценного развития личности ребенка [1]. В коллективе детей с ОВЗ создаются психологически-комфортные условия, в которых каждый из них может быть услышан, деятелен, находится в ситуации успеха. Игровой час дает возможность учиться умению дружно жить, сообща играть, трудиться, заниматься, достигать поставленной цели. Чувство приверженности к группе сверстников рождается тогда, когда ребенок впервые начинает понимать, что рядом с ним такие же, как он сам. Нами обеспечена возможность взаимодействия ребенка с детьми из разных групп, что способствует появлению новых социальных контактов.

Таким образом, программа отвечает следующим педагогическим принципам:

- совместной деятельности ребенка и взрослого;
- гуманизма;
- постепенного и последовательного повышения нагрузок;
- систематичности;
- вариативности;
- наглядности;
- доступности;
- закрепления навыков;
- индивидуализации.

Среди участников игрового часа мы наблюдали некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которое характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости движения. Отмечалась недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. Если не организовать специальной коррекционной работы, нарушения моторики пространственного восприятия, зрительно-моторных координации скажутся при обучении детей письму, в первую очередь на внешней картине письма, в каллиграфии. [4].

Поэтому в своей работе мы используем игры и игровые упражнения на развитие мышечного тонуса, а также мышц мелкой и крупной моторики, физических качеств: ловкость, сила, выносливость. Каждый час включает подвижные игры и эстафеты.

У детей с ограниченными возможностями здоровья имеются отклонения в психофизическом развитии, обусловленные первичным дефектом. У таких детей наблюдается недоразвитие эмоциональной сферы, большие трудности возникают в коммуникации.

Многочисленные методики музыкотерапии предусматривают как целостное и изолированное использование музыки в качестве коррекционного воздействия. В нашей практике музыкотерапия активно используется в коррекции эмоциональных отклонений, при коммуникативных затруднениях. Речь идет об этюдах и упражнениях на развитие эмоциональной сферы, музыкально-ритмических упражнениях, играх на развитие музыкальных способностей и коммуникативных играх с музыкальным сопровождением.

Работа над речевыми аномалиями ведется посредством артикуляционных упражнений, чистоговорок, дыхательной и пальчиковой гимнастики, логоритмических и кинезиологических игр. Таким образом, у детей развиваются общие речевые навыки: такие, как дыхание, темп и ритм речи, её выразительность и артикуляция.

Результатом игрового взаимодействия стали следующие изменения у детей: улучшения в работе мышц мелкой и общей моторики и координации движений кистей, что отразилось на качестве продуктивной деятельности: аккуратности, точности исполнения. Речь детей стала более четкой, понятной, логичной. Мы увидели положительные изменения в коммуникативной сфере воспитанников. Улучшились физические качества: ловкость, быстрота, сила, равновесие, глазомер, выносливость, а также музыкальные способности детей: ритм, звуко-высотный слух, музыкальная и двигательная память.

Дети с удовольствием участвуют в игровой деятельности, ждут встречи с друзьями из других групп. Программа дополнительного образования для детей с ОВЗ «Играя – развиваюсь» доказала свою практико-ориентированность и жизнеспособность, потенциал и перспективы перехода в другую возрастную категорию воспитанников.

Библиографический список

1. Примерная рабочая программа воспитания для образовательных организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования / Министерство просвещения Российской Федерации. Реестр примерных основных общеобразовательных программ. Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/poop/primernaia-rabochaia-programma-yospitaniia-dlia-obrazovatelnykh-organizatsii-realizuiushchikh-obrazovatelnye-programmy-doshkolnogo-obrazovaniia>

2. Психологические и педагогические теории игровой деятельности // Студми. Учебные материалы для студентов. Режим доступа: https://studme.org/228613/pedagogika/psihologo_pedagogicheskie_osnovaniya_igrovoy_deyatelnosti

3. Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. М.: ТЦ Сфера, 2015. 96 с.

4. Шевченко С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. – М.: Издательство «Школьная Пресса», 2003. – 96 с.

Краль Ю.В., педагог-психолог
МАДОУ «Центр развития ребенка - детский сад №13» г. Кунгур, Пермского края
Токаева Т.Э., канд. пед. наук, доцент
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ, ИМЕЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА АКТУАЛИЗАЦИЮ КОРРЕКЦИОННЫХ РЕСУРСОВ СЕМЬИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме повышения коррекционных ресурсов семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья путем применения индивидуальных и коллективных форм взаимодействия с семьями по повышению их психолого-педагогической компетентности. Приводится пример психологической практики сопровождения семьи, имеющей ребенка с ОВЗ.

Ключевые слова: психологические практики, коррекционные ресурсы семьи, индивидуальные, групповые формы взаимодействия с семьей ребенка ОВЗ.

Одним из основных институтов социализации является семья. Проблемы семьи и семейного воспитания заботили людей уже с древнейших времен. В сочинениях великих мыслителей прошлого: Платона, Аристотеля, Я. А. Каменского, Ж.-Ж. Руссо – мы находим их отношение к семье как фактору воспитания, оценку её роли в становлении и дальнейшей жизни каждого человека. Изучением этой проблемы занимались на протяжении многих лет Н. И. Новиков, А. Н. Радищев, В. Ф. Одоевский, А. И. Герцен, Н. И. Пирогов, Н. А. Добролюбов, К. Д. Ушинский, Т. Ф. Лесгафт, Л. Н. Толстой, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский. В ряде работ применяется понятие коррекционный ресурс семьи, под которым понимается все, что используется для целенаправленной деятельности, способы человеческой деятельности и ее предметы, которые осваиваются ребенком в процессе взаимодействия с родителями. Ресурсы семьи имеют разные виды и направляются на удовлетворение разных потребностей. Они, по мнению А.А. Нестеровой, наряду с материальными, финансовыми, ценностными и др. включают взаимоотношения, устойчивость семейной среды и непротиворечивые друг другу методы воспитания. Ресурсный потенциал семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, раскрывает те запасы энергии, которые актуализируются при наличии осознанной и четко поставленной цели, объединяющей усилия членов семьи.

Важным аспектом психологического сопровождения семьи в детском образовательном учреждении является просветительная функция, которая направлена на формирование психолого-педагогической компетентности родителей детей с ОВЗ. Именно родительская компетентность значительно повышает коррекционные ресурсы семьи, позволяет направлять энергию на организацию развивающей среды для ребенка с ОВЗ в условиях семьи, осуществление преемственности в воспитании, обучения и развития ребенка.

Поэтому в программу формирования психолого-педагогической компетентности родителей в нашем образовательном учреждении МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №13» г. Кунгура, было включено следующее содержание:

1) формирование представлений родителей о возрастных особенностях каждого возраста, целях и задачах, новообразованиях, формирование потребности в психологических знаниях и желания использовать их в работе со своим ребенком ОВЗ или в интересах развития собственной личности;

2) формирование представлений о важности соблюдения принципа природосообразности, учете этапов развития ребенка, «красной нитью» проходящей в жизни и развитии ребенка. От этого зависит успешность развития, не только познавательной, но эмоционально-волевой и личностной сферы. Знание возрастной психологии помогает взрослым управлять этим процессом;

3) формирование представлений о содержании зоны ближайшего развития и зоны актуального развития. Окружающая среда становится развивающей, если способствует осуществлению генетических задач возраста. Это особенно важно для ранних групп, где стремительный темп развития ребенка требует быстрой переориентировки на «зону ближайшего развития». В методических рекомендациях С. Л. Новоселовой приводится следующая терминология. Среда – система предметных сред, насыщенных играми, игрушками, пособиями, оборудованием и материалами для организации самостоятельной творческой деятельности детей;

4) формирование навыков взаимодействия с детьми в процессе использования слова, активизации словаря детей;

5) формирование способов совместной деятельности детей и родителей.

Для реализации нашей программы и повышения коррекционного потенциала семьи ребенка с ОВЗ мы использовали разнообразные формы и образовательные практики работы с семьями детей.

Так, применяли индивидуальные формы работы с родителями, включающие беседы и консультации педагога-психолога и специалистов, исходя из результатов диагностики каждого ребенка, с учетом именно его особенностей. Данные формы позволяли сформировать доверительные отношения с родителями, оказать практическую помощь родителям детей с ОВЗ. Вместе с родителями решали проблемные ситуации психологического, воспитательно-педагогического, медико-социального и т. п. характера. Индивидуальное консультирование обеспечивало возможность оказать помощь родителям в налаживании конструктивных отношений со своим ребенком. Часто на индивидуальных консультациях затрагиваются темы, связанные с проблемами адаптации детей к условиям ДОО, проблемами поведения (капризы, упрямство, агрессивное поведение, гиперактивность, детские страхи), и др. Поднимались вопросы, касающиеся самих родителей, значение их отношения к ребенку, формирование адекватного образа собственного ребенка и реальных представлений о возможностях его развития, поиск информационных и эмоционально-личностных ресурсов.

Мы применяли коллективные формы взаимодействия, это общие родительские собрания, на которых происходило информирование и обсуждение с родителями задач и содержания коррекционно-образовательной работы; решение организационных вопросов, сообщение о формах и содержании работы с детьми в семье. Тематические доклады, плановые консультации, семинары-практикумы, на которых происходило знакомство и обучение родителей с формами оказания психолого-педагогической помощи со стороны

семьи детям с проблемами в развитии; поддержание благоприятного психологического микроклимата в группах и распространение его на семью.

Особое внимание мы уделили практической деятельности путем организации совместных мероприятий родителей детей с ОВЗ с мультимедийной командой с помощью группы следующих методов: информационные сообщения в формате видеоролика «Развитие мелкой моторики в домашних условиях», «Осваиваем пространство», «Что такое хорошо и что такое плохо», «Настольные игры: играют все» и др., семинары «Радуга эмоций», «Учим дружить» и др., проблемные методы: круглые столы «Готовность к школе: вопросы и ответы», тренинги «Поиск ресурсов», «Методы активного слушания», родительские вечера, мастер-классы, релаксации. Выставки детских работ в соответствии с темой недели для привлечения и активизации интереса родителей к продуктивной деятельности своего ребенка. Участие педагога-психолога в группах в социальных сетях дает возможность сделать сообщения на актуальные темы, например, поделиться наблюдениями после взаимодействия с детьми, дать тему для размышления, предоставить доступ к различным контентам и пр. Совместно с родителями были сделаны работы для конкурсов: «Магия осенних красок», «Берегите планету – наш дом!», «Мой любимый Пермский край» и т.д. При этом мы понимаем, что участие в таких мероприятиях, стимулирует родителей, вдохновляет их, эмоционально заряжает. В них они учатся не только содержательному взаимодействию со своим ребёнком, но и осваивают новые методы и формы общения с ним. В результате такой работы: родители убеждаются в том, что вокруг них есть семьи, имеющие похожие проблемы и близкие им по духу; утверждают на примере других семей, что активное участие родителей в развитии ребёнка ведёт к успеху; у родителей формируются активная родительская позиция и адекватная самооценка.

Важное внимание мы уделили организации психологических практик, приведем пример одной из них: «Создание условий в семье для преодоления моторных, сенсорных, поведенческих дефицитов детей с ОВЗ». В начале мероприятия путем парной дискуссии с родителями раскрываем вопросы этапности детского развития, особенностей каждого возраста, сензитивных периодов. Для наглядности лучше приготовить макет пирамиды из кубиков или блоков, либо в виде презентации. В качестве теоретической основы использовали пирамиду Вильямса-Шелленберга. Для работы с родителями необходимо несколько модернизировать её содержание, упростив терминологию.

Пирамида иллюстрирует, насколько обучение ребёнка, его интеллект, поведение и речь зависит от нижних «этажей» представленной пирамиды и особенно от её «фундамента» — центральной нервной системы.

Первый этаж – одним из значимых показателей работы ЦНС является «низкая нейродинамика», что означает истощение или слабый уровень мозговой активности. И это одна из ключевых проблем современных школьников. Стоит упомянуть о связи нейродинамических показателей и успешности обучения в школе на основе работ Ж.М. Глозман, И.В. Равич-Щербо, Т.В. Гришиной [2007].

Знакомим родителей с результатами диагностики детей с ОВЗ ДОО.

Результаты исследования показали, что в наибольшей степени нейродинамические проблемы отражаются на мнестических и интеллектуальных функциях. Дети с низкими нейродинамическими показателями совершают больше импульсивных ошибок и фонематических замен, допускают больше аграмматизмов в устной речи, при решении задач

склонны к инертности. Дети быстро устают, тяжело встают по утрам в детский сад, с трудом высиживают 35 минут на занятиях, начинают крутиться, ерзать на стуле, отвлекаться, не могут концентрировать внимание на одном деле, что также негативно сказывается на освоении АОП.

Для повышения уровня нейродинамики рекомендуется посещение невролога, консультация с врачом по поводу применения ежедневных общеукрепляющих процедур, направленных на усиление кровообращения головного мозга и обогащение его кислородом: контрастный душ, зарядка, самомассаж воротниковой зоны, ступней и ладоней, использование массажных стелек и тапочек, «50 шагов по холодной воде», здоровая пища, содержащая необходимое количество витаминов и минералов, щадящий режим смен труда и отдыха, дозированная физическая активность, дыхательные упражнения, нейропсихологическая коррекция.

Следующий закономерный этап – это развитие сенсорной сферы. С восприятия предметов и явлений окружающего мира начинается познание. Все другие формы – запоминание, мышление, воображение – строятся на основе образов восприятия, являются результатом их переработки. Поэтому нормальное развитие невозможно без опоры на полноценное восприятие. Важно обратить внимание родителей, что необходимо комментировать детям объекты и действия («мы поднимаемся вверх, мы спускаемся вниз» и т.д.).

Необходимо убедить родителей в том, что слово играет большое значение при усвоении сенсорных эталонов. В процессе восприятия ребенок накапливает зрительные, слуховые, осязательные и двигательные, вкусовые и обонятельные образы. Но при этом необходимо, чтобы свойства и отношения предметов, которые ребенок воспринимает, были соединены – обозначены словом, что помогает закрепить в представлении образы предметов, сделать их более стойкими, четкими. Если образы восприятия закреплены в слове, их можно вызвать в представлении ребенка и тогда, когда от момента восприятия прошло некоторое время. Для этого достаточно произнести соответствующее словоназвание. Таким образом, именно при помощи слова удастся закрепить полученные образы восприятия, формируя на их основе представления, поэтому так важно в семье активизировать словарь, который дети узнают в детском саду.

Сенсомоторное развитие – это умение управлять движением и эмоциями, это согласованность зрения и движения, движения и слуха. Развитие моторики обеспечивает развитие других систем. Для того, чтобы эффективно определять форму, объем и размер предмета, ребенок должен иметь хорошо развитые скоординированные движения мышц обеих рук, мышц глаз и мышц шеи. Затем родители вместе с педагогом-психологом начинают играть в игры, компенсирующие сенсорные, моторные, речевые дефициты у детей с ОВЗ.

Пример игры для вестибулярной системы «Футбол бумажным пакетом». Надуть бумажный пакет. Играть им в футбол, дети должны соотносить силу удара об пакет, чтобы он не порвался.

Для тактильной системы представляем игру «Чудесный мешочек». Цель игры: стимуляция тактильной чувствительности, тренировка дифференциации собственных ощущений. Ход игры: 1) В непрозрачный мешочек кладут предметы разной формы, величины, фактуры (игрушки, геометрические фигуры и тела, пластмассовые буквы и цифры и др.). Ребенку предлагают на ощупь, не заглядывая в мешочек, найти нужный предмет. 2)

«Определи на ощупь» – в мешочке находятся парные предметы, различающиеся одним признаком (пуговицы большая и маленькая, линейки широкая и узкая и т. д.). Нужно на ощупь узнать предмет и назвать его признаки: длинный – короткий, толстый – тонкий, большой – маленький, узкий – широкий и т. д. 3) «Узнай фигуру» - на столе раскладывают геометрические фигуры, одинаковые с теми, которые лежат в мешочке. Педагог показывает любую фигуру и просит ребенка достать из мешочка такую же. Для зрительной системы «Сложи полоски» Нарезаются полоски, отличающиеся длиной на 1 см. Диапазон полосок от 3 см до 16 см. Надо сложить полоски в лесенку, но, не соприкасаясь с друг другом.

Для обонятельной системы игровое упражнение «Поможем Тузику». Цель: развивать умение детей определять по запаху съедобное – несъедобное. Материал: разложены по пластиковым одноразовым стаканчикам продукты питания: хлеб, шоколад, фрукты; предметы туалета: мыло, духи, зубная паста. Ход игры: предложить от имени Тузика, который потерял нюх и зрение, определить по запаху съедобные для него продукты.

Обращаем внимание родителей, что домашняя среда и бытовые навыки имеют развивающее действие, не меньшее, чем коррекционно-развивающие занятия. Так, навык застегивания пуговиц, завязывание шнурков стимулирует развитие мелкой моторики, координации движений, межполушарного взаимодействия. Прогулка по лесу в выходной день с преодолением препятствий вносит неоценимый вклад в развитие двигательных навыков (координация движений, зрительно-моторной координации, вестибулярного аппарата, выносливости, ловкости) и эмоционально-волевой сферы.

О следующих ступеньках на наш взгляд целесообразно поговорить в более позднем дошкольном возрасте.

Таким образом, сопровождение семьи, имеющей ребенка с ограниченными возможностями здоровья – это деятельность, направленная на актуализацию коррекционных ресурсов семьи, обеспечивающих эффективность ее функционирования, особенно в периоды кризисов, связанных с воспитанием и развитием ребенка с ограниченными возможностями здоровья, что позволяет создавать соответствующее возрасту ребенка коррекционно-развивающее пространство, формировать и реализовывать адекватные потребностям ребенка стратегии воспитания, базирующиеся на конструктивных родительских установках и позициях по отношению к нему, эффективным средством способствующим повышению коррекционного ресурса семьи могут явиться психологические практики.

Кузнецова И.В., учитель-дефектолог (тифлопедагог)
МАОУ «Школа №7 для обучающихся с ОВЗ» г. Березники, ivk_ber@mail.ru

ХРАНИТЕ КАК ЗЕНИЦУ ОКА. ПОЛЕЗНЫЕ СОВЕТЫ «КАК СОХРАНИТЬ ЗДОРОВЬЕ ГЛАЗ»

Аннотация. Статья адресована родителям, педагогам, работающим с детьми с нарушением зрения. В статье рассмотрены основные зрительные диагнозы, факторы провоцирующие нарушение зрения. Представлены витамины для глаз, требования к организации рабочего места ребенка дома с учетом охраны зрения, комплексы упражнений для глаз. Данный материал был представлен на городском родительском форуме.

Ключевые слова: миопия, гиперметропия, астигматизм, амблиопия, косоглазие, окклюзия.

В России насчитывается примерно 20,7 миллионов человек с плохим зрением, из них около 500 000 человек – это инвалиды по зрению. Если сравнить, то 15 лет назад таких людей было в полтора раза меньше – 13,7 млн человек. Практически у каждого седьмого жителя нашей страны наблюдается какое-либо нарушение зрения. По мнению специалистов, одной из причин является повсеместное, неконтролируемое использование электронных девайсов и гаджетов.

Природа создала глаз шарообразным. Поэтому он может легко вращаться вокруг трех осей: вертикальной, горизонтальной и оптической оси глаза [1].

В наших глазах важная часть – это сетчатка. Картинки, попадающие на сетчатку 2 глаз, несколько различаются. В этом легко убедиться, если смотреть на палец, расположенный в 20 сантиметрах от носа, и поочередно закрывать каждый глаз-положение пальца будет восприниматься по-разному. В головном мозге есть специальные клетки-нейроны, совмещающие воедино образы, поступающие от правого и левого глаза. В результате чего и формируется ощущение глубины пространства [1].

Рассмотрим часто встречающиеся заболевания глаз у школьников. Выясним, почему происходит искаженное восприятие зрительных образов.

При миопии (близорукость) – лучи от отдаленного предмета собираются в фокус перед сетчаткой. При гиперметропии (дальнозоркость)- лучи от близких предметов собираются в фокус позади сетчатки. В обоих случаях изображение получается размытым. При астигматизме наблюдается искривление роговицы или хрусталика. Нарушена рефракция, обусловлено неправильной, несферической формой роговицы или хрусталика, что приводит к рассеиванию световых лучей и формированию искаженного изображения на сетчатке.

Если изображение неточно фокусируется на сетчатке глаза, то возникает дальнозоркость, близорукость, астигматизм.

Нормальным же зрение бывает тогда, когда глаз правильно преломляет свет и изображение точно размещается на сетчатке глаза. Очки меняют фокусное расстояние, изображение фокусируется точно на сетчатку, предметы видны отчетливо.

Ребенок с косоглазием не может правильно оценивать положение предметов в пространстве. А значит, нормально воспринимать окружающий мир. Причины косоглазия могут быть разными, но в любом случае отсутствует координация работы глазных мышц. Если у ребёнка косят глаза, как правило, при этом он видит только одним глазом. Мускулатура недостаточно задействованного слабого глаза продолжает слабеть. Но самое опасное то, что глаз, который косит, со временем перестанет видеть: мозг не воспринимает сигналы косящего глаза. Оставшись невостребованным, он теряет остроту зрения. Развивается амблиопия, еще в народе называют «ленивый глаз» — функциональная слепота.

Основной метод лечения понижения остроты зрения и косоглазия – окклюзия-закрывание, заклеивание одного из глаз.

Правила режима заклейки устанавливает врач-офтальмолог и очень важно соблюдать их. Чем ниже острота зрения, чем больше разница в зрении правого и левого глаза, тем на больший промежуток времени следует ежедневно закрывать парный глаз. Чем раньше начато лечение, тем легче добиться результата. В лечении косоглазия обязательно применяют комплекс методик. Очки или линзы корректируют зрение. Окклюзия –

заклеивание здорового глаза – дает возможность работать больному глазу. Также используется аппаратное лечение, специальные компьютерные программы.

Без оперативного вмешательства можно справиться только с косоглазием, которое вызвано дальностью, близорукостью, астигматизмом. Если оно возникает из-за патологии глазодвигательных мышц, потребуется операция.

Выделяют основные причины нарушений зрения.

1. Врожденные патологии возникают вследствие нарушений внутриутробного развития.

2. Наследственные заболевания передаются от родителей к детям или через поколение и обусловлены генетической природой.

3. Приобретенные нарушения зрения.

– Факторы, провоцирующие нарушение зрения.

– Нарушение гигиены зрения (плохое освещение, неправильная поза при чтении, письме).

– Длительная зрительная работа (перенапряжение глазных мышц) – бесконтрольное использование гаджетов, девайсов.

– Неправильное и несбалансированное питание.

– Умственное перенапряжение.

– Пагубные вредные привычки (алкоголизм, курение).

– Воздействие частых стрессов.

– Несоблюдение рекомендаций врача-офтальмолога (не соблюдение зрительного режима, не ношение очков).

– Воздействие яркого света, ультрафиолетовых лучей.

– Тяжелые физические нагрузки.

Глаза ребенка ежедневно выполняют сложную аналитическую зрительную работу. Для того, чтобы сохранить зрение в норме или не дать возможность снизиться остроте нарушенного зрения, мы как родители, в домашних условиях можем сделать следующее.

Это организовать полноценное питание, рабочее место ребенка для выполнения домашних заданий и содействовать выполнению ребенком комплексов упражнений для глаз – 3 слагаемых для здоровья глаз.

«Первое слагаемое» для здоровья глаз – сбалансированное питание с витаминами для глаз А, В, С, Е. Нашему организму для нормальной жизнедеятельности необходимы витамины. Среди них есть и такие, недостаток которых сказывается на том, как мы видим. Как сделать так, чтобы глаз получал всё, что ему нужно, и справлялся со зрительными нагрузками? Нужно следить. Чтобы питание было сбалансированным и в рационе ребенка были продукты богатые следующими витаминами...

Витамин А улучшает зрение в сумерках. Витамин А содержится в сливочном масле, молоке, сельди, яичном желтке, печени, зелёных овощах. Он может также образовываться в организме из провитамина А -каротина, который входит в состав растительных продуктов (морковь, томат, хурма, шиповник, салат и др.). Витамин В1 – повышает зрительную работоспособность, светочувствительность. Витамин В1 содержится в мясе, бобах, орехах, проросшей пшенице, картофеле.

Витамин В2 – способствует поддержанию нормального зрения, светочувствительности. Витамин В2 содержится в рыбе, птице, молоке, сыре, твороге, яйцах, бананах.

Витамин В12 – улучшает кровоснабжение глаз, недостаток его в организме обедняет кровь, что соответственно ослабляет зрение. Витамин В12 содержится в чернике, печени, курице, рыбе, мясе, яйцах, петрушке, салате, винограде, абрикосах, финиках.

Витамин С – укрепляет стенки кровеносных сосудов, недостаток витамина С приводит к слепоте, разрушению тканей. Витамин С содержится в киви, лимоне, апельсине, плодах шиповника; петрушке, сладком перце, моркови, зелёных овощах, чёрной смородине, яблоках, капусте.

Витамин Е – улучшает кровообращение, естественный антиоксидант. Витамин Е содержится в растительном масле, орехах, семечках, проросшей пшенице, брокколи, листовой зелени, шпинате.

Большое значение для хорошего зрения имеет правильное питание, включающее достаточное количество витаминов, особенно как мы рассмотрели с вами: А, В, С, Е.

«Второе слагаемое» для здоровья глаз – правильная организация учебного рабочего места ребенка дома.

При покупке новой мебели или регулировке уже имеющейся необходимо знать, что неправильное соотношение стола и стула может существенно подорвать здоровье ребенка. При низком сидении нарушается кровообращение, при слишком высоком – ноги ребенка будут болтаться и ему придется прилагать излишние усилия, чтобы удержаться на стуле. Если стол слишком высок для ребенка, то нарушается симметрия плеч. А если слишком низок, то нарушается зрение и работа дыхательной системы.

Высота стола и стула должна соответствовать возрасту и росту ребенка. Если ребенок ростом от 115 до 130 см, высота стола должна быть 52 см, а стула – 30 см. Если же рост ребенка от 130 до 145 см, высота стола должна быть 58 см, а стула – 34 см. Чем старше и выше ребенок, тем больше должна быть разница между высотой стола и стула. Оптимальное соотношение высоты стола и стула таково: сидя прямо, поставьте локоть на стол - как поднимают руку для ответа на уроке, так ребенок должен доставать кончиками пальцев до наружного угла глаза. Стул должен иметь невысокую спинку [3].

Между грудной клеткой и краем стола должно быть расстояние, равное ладони ребёнка.

Мебель должна быть изготовлена из материалов, безвредных для здоровья детей.

Важное значение имеет освещение рабочего места. Наиболее гигиенично, если стол стоит рядом с окном и свет падает слева (если ребенок левша, то – справа). Комнату лучше оборудовать светильниками с люминесцентными лампами или светодиодами, создающими рассеянный свет с уровнем искусственной освещенности на рабочем столе от 300 до 500 люкс. Можно использовать дополнительное освещение, настольная лампа должна находиться слева (справа-если ребенок левша) и быть обязательно прикрытой абажуром, чтобы прямые лучи света не попадали в глаза. Окно, возле которого стоит рабочий стол, лучше не загромождать цветами. Их можно расположить вблизи окна на полочках. На

уровень освещенности помещения влияют степень отражения света от потолка, стен, пола, мебели. Светлые тона повышают освещенность [4].

Неправильно подобранная мебель по высоте может привести к нарушению осанки. При нарушении осанки плохое кровоснабжение головного мозга приводит к снижению зрения.

«Третье слагаемое» для здоровья глаз – выполнение комплексов упражнений для глаз. Каковы же причины положительного воздействия упражнений для глаз?

В первую очередь – это укрепление глазных мышц, снятие с них напряжения. Глаза получают возможность свободно двигаться.

Во-вторых при ежедневном выполнении гимнастики глазные мышцы сохраняют эластичность и гибкость.

В-третьих – гимнастика для глаз активизирует кровоснабжение глаза и способствует поступлению в ткани глаз достаточного количества кислорода. Наблюдается заметное улучшение зрения.

Упражнения для глаз Г.Г. Демирчоглян, А.Г. Демирчоглян для детей школьного возраста на улучшение и сохранение зрения, профилактику близорукости и дальнозоркости.

Первый комплекс для снижения визуального напряжения, восстановления зрительной работоспособности.

1. Использование элементов аутотренинга-общего расслабления. Необходимо удобно сесть за столом, можно наклониться на спинку стула. Закрывать глаза и мысленно представить что-нибудь приятное. Дыхание должно быть свободным и непринужденным.

2. Выполнение пальцевого массажа точек акупунктуры, приемы традиционного китайского массажа Цзин-ло. Продолжительность от 3-5 сек, надавливаем на каждую точку несколько раз за это время. Надавливание на точки Цзи-лин, это область переносицы, чуть ниже бровей, надавливаем подушечками больших пальцев. Точки Тай-ян находятся между внешними уголками глаз и бровями.

3. Приближение и отдаление ладони, пальцы разведены в стороны. При приближении глаза закрыты, при отдалении ладони - глаза открыты. Взгляд направлен сквозь пальцы. Расстояние от глаз до 10см.

2. Следующий комплекс упражнений для тренировки и укрепления глазодвигательных или окологлазных мышц. Динамический комплекс.

Упражнения выполняются без очков, без напряжения зрения.

1. Выполнение поворотов глазного яблока с использованием тест-объекта (это флажок, ручка, карандаш). Зеркальный показ. Движения глазами яблоками вправо-вверх, влево-вниз, глаза следят за флажком. Рисуем флажком круг по часовой стрелке перед лицом, глазами следим за флажком. Ведем флажком вверх, затем вниз перед лицом. Затем вправо-влево. Комплекс повторяем. Продолжительность 3 мин.

2. Повороты глазных яблок по горизонтальной, вертикальной, диагональным траекториям. Продолжительность до 3 мин.

Следующая группа упражнений для глаз – это релаксационный и аккомодационный комплексы.

Упражнение направлено на сброс зрительного напряжения. Продолжительность 3-5 минут.

Перемещение взгляда с одного круга на другой на расстоянии 1 метра. Всего на плакате 4 красных круга, расположенных по кругу.

«Три слагаемых для здоровья глаз» помогут родителям грамотно организовать режим дня ребенка, пространство комнаты с целью сохранения зрения. А детям необходимо знать простые правила бережного отношения к глазам и ежедневно применять их для профилактики нарушений зрения.

Не реже одного раза в год посещайте врача – офтальмолога и выполняйте все его рекомендации по лечению и охране зрения.

Продолжительность использования персонального компьютера и ноутбука в школе и дома суммарно – для 1-2 классов (120), для 3-4 классов (140 мин), для 5-9 классов (180 мин), а для 10-11 классов – (240 мин) [4].

Продолжительность использования планшета в школе и дома суммарно – для 1-2 классов (110 мин), для 3-4 классов (135 мин), для 5-9 классов (180 мин), а для 10-11 классов (230 мин) [4].

Расстояние от глаз до экрана монитора – 70 см.

Смотреть телевизор не более 1 часа в день учащимся с 1-4 класс и 1,5 часа учащимся 5-9 классов.

Расстояние от глаз до телевизора не менее 2-3м. Экран находится на уровне глаз или чуть ниже.

Расстояние от глаз до книги или тетради должно равняться длине предплечья (от локтя до кончиков пальцев) – не менее 30см.

Во время чтения, письма через 10-15 минут следует делать перерывы 3-5 минут.

Ежедневное выполнение гимнастики для глаз от 3 до 5 минут (3 раза в день).

Соблюдение режима дня.

Полноценный сон для младших школьников-10 часов, для старших школьников не менее 8,5-9 часов [3].

Ежедневные прогулки на свежем воздухе для детей младшего школьного возраста-3,5 часа, для старшеклассников 2,5-3 часа.

Употребление в пищу продуктов, богатых витаминами для глаз: А, С, В, Е.

Библиографический список

1. Демирчоглян Г.Г., Демирчоглян А.Г. Улучшаем зрение. М., 2003. 48 с.
2. Дружинина Л.А., Осипова Л.Б. В помощь тифлопедагогу ДОУ: учебно-методическое пособие для студентов высших педагогических учебных заведений дефектологических факультетов. Челябинск, 2010. 187 с.
3. Постановление № 28 от 28.09.2020г. СП 2.4. 3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи».
4. <http://54.rospotrebнадзор.ru/content/o-рекомендациях>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ ПЕРМСКОГО КРАЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

В современной образовательной политике государства большое внимание уделяется вопросам гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения. В «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» указывается на необходимость опоры на систему духовно-нравственных ценностей, таких как человеколюбие, справедливость, честь, достоинство.

Основными направлениями процесса воспитания являются: гражданское воспитание, патриотическое воспитание и формирование российской идентичности, духовное и нравственное воспитание, приобщение детей к культурно-историческому наследию, физическое воспитание и формирование культуры здоровья, трудовое воспитание и профессиональное самоопределение, экологическое воспитание.

Особую актуальность приобретают национальные ценности, которые выражаются через ориентацию на абсолютные ценности: красоту, добро, любовь, истину.

Важной составной частью воспитательного процесса является формирование уважительного отношения к Родине, интереса к изучению культурно-исторического наследия своего города, региона, страны. Это всё способствует воспитанию активной, добросовестной и творческой личности, способной к проявлению активной позиции в общественной жизни, появляется чувство ответственности за своё отечество,

Следует отметить, что патриотическое воспитание детей – это не только воспитание любви к родному дому, семье, родной природе, культурному достоянию своего народа, своей нации и других национальностей, но и воспитание уважительного отношения к человеку-труженику и результатам его труда на родной земле, защитникам Отечества.

Наш Пермский Край обладает огромным богатством культурно-исторического наследия. Особенности культурного наследия в большей мере обусловлены географическим местоположением региона на стыке двух частей света – Европы и Азии. Пермский край принято называть Приуральем, а хорошо известного автора уральских сказов Павла Бажова можно по праву назвать нашим земляком.

Сказы Бажова лаконичны, их легко читать. Они универсальны, поэтому хорошо воспринимаются взрослыми и детьми. Сказочные сюжетные линии или сказочные ситуации в произведениях Бажова часто отталкивались от жизненного факта, истории. Некоторые сказы таинственны и многозначны, пробуждают фантазию ребят, любопытство и любовь к природе. Немаловажно и то, что произведения П. Бажова обладают разработанной сказочной предметностью, учат трудолюбию, отваге, умению сохранять собственное достоинство и убеждения при любых обстоятельствах. Как и все сказки они имеют большой воспитательный потенциал и глубокий смысл.

Для того, чтобы донести до обучающихся ОВЗ историческую ценность нашей уральской культуры, уральских традиций, уральского народного быта очень пригодился опыт использования новых современных подходов при работе с обучающимися ОВЗ.

Новой формой организации работы с детьми ОВЗ стал проект «Мультстудия для детей с ОВЗ». Он был создан благодаря сетевому сотрудничеству двух учреждений: дополнительного образования «ДЮЦ им. В. Соломина» и коррекционной школы № 154. Соединив занятия изостудии «Вдохновение» (МАУ ДО ДЮЦ им. В. Соломина) и предмет «Технология» (Школа №154), была получена новая форма организации работы – «Мультстудия для детей с ОВЗ».

Поиск предмета проекта исходил из потребностей, интересов, возраста, специфики детей ОВЗ, их ориентированности на цифровой мир и цифровые технологии. В самом начале детям на занятиях рассказывали о том, что такое мультфильм, как создаются декорации к мультфильмам, о различных видах мультипликации. Затем было предложено создать коллективную работу – изготовить самим декорации к мультфильму «Серебряное копытце» по сказу П.П. Бажова. Дети охотно согласились, поскольку появилась возможность на занятиях по изобразительному искусству сменить один вид деятельности на другой. Новое занятие вызывало большой интерес. Обучающиеся хотели получить новый заряд эмоций и чувств. Кроме того, многим было необходимо осознать свои возможности и определиться: «это я делаю, это я могу», а также принять помощь взрослого человека в саморазвитии и самообразовании.

Для проведения работы был подобран ряд последовательных занятий и заданий. Основными этапами творческого процесса в ходе создания мультфильма «Серебряное копытце» выступают следующие:

I этап. «Изучение культурно-исторического наследия: знакомство с автором, прочтение сказа П. П. Бажова «Серебряное копытце».

Объяснение детям о чём говорить в произведениях Павла Петровича Бажова. Автор сказки «Серебряное копытце». пытается донести мысль о том, что, если у человека большое доброе сердце и открытая душа, то он всегда в конце пути встретится с удачей. Забота о близких – людях и животных – люди делают мир добрее, а себя счастливее. Дружба между людьми и животными имеет немаловажное значение, так как в ней зарождаются и доброта, и милосердие, нежность и забота. Это и есть часть патриотического воспитания, которое выражается через любовь к ближнему, народу, Родине, миру. Волшебная история о сказочном олене, с которым в конце встретились люди, раскрывает в главных героях лучшие качества, на основе которых и строятся их взаимоотношения

II этап. «Создание декораций, фигурок для героев произведения «Серебряное копытце»».

Суть работы заключалась в создании декораций на занятиях изостудии и главных героев мультфильма на уроках технологии. На занятиях обучающимися со слабой моторикой руки были подобраны трафареты для создания рисунков для декораций к мультфильму «Серебряное копытце», определялось цветовое решение. Выполняя движения карандашом, кистью и сравнивая то, что видит с ощущениями от своих рук, обучающийся учился понимать и различать расположение разных предметов среди декораций. Созданный им элемент начинал «работать» в пространстве декораций. У некоторых обучающихся встречалось слабое цветовосприятие. Например, девочке, Оле, которая не может различать цвета, каждый раз расположение 2-3 красок приходилось называть, тогда она их просто запоминала и рисовала.

III этап «Озвучивание и съёмка фильма». Для съёмки мультфильма «Серебряное копытце» каждый ребёнок получал свою фигурку и должен был сыграть свою роль сказочного персонажа. В пространстве созданных декораций, ребёнок ставил свою фигурку, а далее двигал пошагово её и в этот момент шла съёмка фотокамерой. Озвучивание фильма происходило отдельно. Каждый ребёнок опять брал опять свою фигурку и должен был произнести 2-3 слова. Стоит отметить, что при создании мультипликационного фильма, дети стали более проявлять интерес друг к другу и помогать друг другу. Особенно это было заметно при озвучивании самого мультфильма «Серебряное копытце». Если кто-то из детей забывал свою роль, другие тут - же спешили помочь, подсказать.

Демонстрацию мультфильма «Серебряное копытце» с интересом прошла для педагогов центра ДЮЦ им. В. Соломина, а также и для педагогических сотрудников школы №154 и для детей ОВЗ. Фильм был показан на втором этаже здания школы 154 с использованием большого плазма-телевизора. Просмотр мультфильма вызвал положительные эмоции среди педагогов и обучающихся школы.

Реализация проекта «Серебряное копытце» стало дополнением коррекционно-развивающей работы, позволила сделать творческую деятельность обучающихся более интересной и содержательной, наполнила яркими новыми впечатлениями и радостью совместного творчества. Важно и то, что она послужила формированию установки у обучающихся любви к родному краю, красоте и самобытности Урала, уральской природе на основе культурно-исторического наследия народов Пермского края.

Задача воспитания патриотических чувств очень сложна. Чтобы достигнуть определенного результата, необходим поиск современных форм в гражданско-нравственном направлении. Планомерная и систематическая работа, использование разнообразных средств воспитания, общие усилия школы и семьи, ответственность взрослых за свои слова и поступки могут дать положительные результаты и стать основой для дальнейшей работы по патриотическому воспитанию детей с ОВЗ.

Кулдаветова А.Г.,
персональный тренер, йогатерапевт, педагог дополнительного образования
Социально-образовательного проекта «УчимЗнаем» Республика Башкортостан,
alenu74@mail.ru

РОЛЬ СИСТЕМЫ «ЙОГА» В КОГНИТИВНОМ И ФИЗИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ, А ТАКЖЕ ДЕТЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ НА ДЛИТЕЛЬНОМ ЛЕЧЕНИИ

Аннотация. В статье раскрывается потенциал йоги для всестороннего развития детей. Автор описывает возможности, которые открывает применение практик йоги в детских коррекционно-развивающих занятиях. Занятия направлены на тренировку чувственного познания, повышающего качество мыслительных и пространственно-двигательных процессов, а также способствующего творческому воспитанию и социализации.

Ключевые слова: йога, хатха йога, здоровье, обучение, образование, нейронные связи, двигательная активность, дети с ОВЗ, социализация, внимание.

Под когнитивным развитием принято понимать развитие всех видов мыслительных процессов, таких как восприятие, память, формирование понятий, решение задач, воображение и логика; пространственная ориентация, понимание, вычисление, обучение, речь, способность рассуждать. Под физическим развитием – динамический процесс роста (увеличение длины и массы тела, развитие органов и систем организма) и биологического созревания ребенка.

Йога является древнейшей системой совершенствования тела и сознания человека. Хатха йога, задействуя различные каналы восприятия объектов, процессов, явлений, способствует когнитивному развитию личности, а направляя внимание на дыхание, вытяжение и укрепление мышц способствует укреплению всех систем организма.

Так, например, на уровне чувственного познания йога обладает богатым инструментарием для расширения спектра ощущений занимающегося, особенно с ограниченными возможностями здоровья или находящегося на длительном лечении.

К базовым ощущениям относятся зрительные, аудио или звуковые, обоняние, вкус, осязание.

Йога, как и любой другой вид двигательной деятельности, требующий демонстрации двигательного рисунка (танцы, спорт), развивает зрительный канал получения информации. Но одним из преимуществом йоги в условиях ограничения движений и пространства, и в ходе длительного лечения является минимальные требования к площади помещения. Также занятия йогой учитывают слабую физическую форму детей, что выгодно отличает ее от других активностей.

В восточных практиках часто используются приемы ароматерапии развивающие обонятельные анализаторы, что помогает детям с ограниченными возможностями лучше ориентироваться в пространстве, но в условиях больницы применять их лучше с осторожностью.

Использование разнообразного инвентаря на занятиях йогой дополнительно упражняет осязание обучающихся. Не сложная техника использования может быть адаптирована для любого возраста и физического состояния.

Помимо базовых существуют еще специфические ощущения: тепла, давления, и ощущение тела в пространстве, за которое отвечают проприорецепторы.

Под проприорецепторами понимают (чувствительные рецепторы, периферические элементы сенсорных органов, расположенные в мышцах, связках, суставных сумках, в коже и свидетельствующие об их работе. Проприорецепторы являются частным видом механорецепторов. При выполнении упражнений закрытыми глазами происходит понимание расположение своего тела в пространстве.

При выполнении определенных упражнений из йоги, способствующих сосредоточенности и концентрации внимания на определенных частях тела, занимающиеся могут почувствовать ощущение тепла

В йоге есть упражнения, направляющие внимание на дыхание и ощущения в определенных частях тела. Выполнение таких упражнений формирует умение концентрироваться.

Немаловажную роль играет воображение. При выполнении поз, например, Дерева, Скалы, Кошки или Собаки дети начинают подражать невидимому животному или предмету,

тем самым вспоминая или следуя за учителем, что позволяет формировать воображение и укреплять нейронные связи.

Таким образом, автор надеется, что у него получилось доказать влияние занятий йогой на формирование тех участков мозга, которые отвечают за чувственное познание.

Принято считать, что восточные практики направлены на тренировку чувственного познания. Может показаться удивительным, но, на наш взгляд, значительна роль йоги и в улучшении качества рационального познания, через усиление мыслительных процессов.

Исходной формой рационального познания является понятие. Йога обогащает понятийный аппарат новой зачастую экзотической терминологией.

Учитель йоги может использовать на занятиях для детей «волшебные слова» – слова на санскрите (древнем языке) или на другом европейском или тюркском языке (часто у нас в республике приходят на занятия дети разных национальностей, это может быть счет или приветствие), что формирует новые нейронные связи, а повторение этих слов из занятия в занятие формирует нейронные дорожки.

Декодирование суждений инструктора совершенствует мыслительные способности практикующих йогоу.

Важным направлением деятельности автора являются коррекционно- развивающие занятия с детьми, находящимися на длительном лечении.

Автор считает, что одним из лучших способов помочь детям достичь эмоциональной гармонии: чтобы тело, разум и дух развивались в единстве – это обучить их йоге.

Дж. Альтер утверждал, что в XX в. произошло «историческое преобразование философии [йоги] в физическое воспитание, здравоохранение и официальную медицинскую практику. ...Йога была модернизирована, медикализирована и трансформирована в систему физической культуры» культуры [1].

Помимо того, что регулярная практика йоги помогает детям улучшать физические качества (силу, выносливость, координацию движений, равновесие; осанку, кровообращение, работу внутренних органов; поведение; школьную успеваемость), также улучшаются отношения детей с родителями, учителями и друзьями, гиперактивные и проблемные дети становятся спокойнее, лучше усваивают информацию в школе.

Под руководством авторитетного йогатерапевта, врача-кардиолога, реабилитолога и ученого А.В. Фролова постоянно проводятся новые исследования методов йоги: «Йога способствует циркуляции крови в организме, налаживает работу лимфатической системы, а также успокаивает сознание и помогает привести в порядок мысли. В зависимости от используемых техник, она может оказывать как успокаивающий, так и тонизирующий эффект» [4].

В детском возрасте происходят очень важные для формирования когнитивных и физических способностей процессы.

Нет одинаковых детей, но есть одинаковые кризисы, определенные свечи роста и периоды гормонального созревания. Функциональные блоки мозга у детей созревают в разное время и активируются до 25 лет. Каждый блок созревает в определенный период и отвечает за определенные возможности активации полушарий (реакции и движения, бодрствование и сон, формы поведения, принятие информации, переработка и хранение, социализация и др.).

Детская йога помогает ребенку развить блоки мозга, стимулировать их и активировать за счет положительных эмоций, которые он получает в игре [2].

Ха-Тха режим в йоге – это активация симпатической и парасимпатической нервной системы. Использование его на практике помогает сбалансировать детей. Практика детской йоги – это всегда игра со своими правилами и структурой, но без ограничений свободы и дружбы.

Чем больше зон мозга стимулируется на занятиях, тем легче детям будет в будущем в их развитии.

В главе «Отдельные принципы работы с дыханием в йогатерапии» Фролов пишет «йогу можно отнести к регулирующим методам лечения, ..., воздействие может достигаться за счет работы с дыханием, которое является универсальным общим знаменателем, связующим воедино огромное количество процессов в нашем теле... - кровообращение, тонус нервной системы и скелетной мускулатуры и многое другое...по выражению академика Ноздрачева, она является самой кортикализованной из всех жизненных функций, т.е. подвластна волевому контролю и сознательному управлению» [4].

Ребенок с ограниченными возможностями здоровья как и ребенок, достаточно долго находящийся в условиях больницы, испытывает дефицит двигательной активности, имеет ограниченный социальный опыт, скудные познавательные практики. Педагогам важно увеличить скорость познавательных процессов в указанной группе детей по сравнению с их сверстниками, обучающимися в обычных условиях. Йога позволяет детям укреплять мышечный корсет (профилактика остеохондроза, сколиоза,), активировать работу внутренних органов и систем при помощи дыхательных техник, несложных асан (поз) и гармонизировать физическое тело.

Под развитием когнитивных способностей подразумевается развитие способности человека понимать, использовать, оценивать и усваивать информацию, передаваемые учителем на уроке для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои навыки и возможности, участвовать в социальной жизни. Под физическим развитием – развитие органов и систем организма и биологического созревания ребенка.

Хорошее восприятие информации и образования в целом невозможно представить без подготовленных когнитивных и физических способностей.

Таким образом, мы проследили путь формирования когнитивных и физических способностей детей для формирования навыков социальной реализации посредством йоги.

Библиографический список

1. Архипов В.В. Йога в России // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». 2012. № С. 272–277.
2. Иванова Т.А. Йога для детей. Парциальная программа для детей дошкольного возраста. СПб.: Детство-Пресс, 2020.192 с.
3. Нетрадиционные формы гимнастики : метод. рекомендации / сост.: Н.А. Дурдаева. Саранск, 2009. 28 с.
4. Фролов А.В. Йогатерапия. Практическое руководство. Хатха-йога как метод реабилитации. М.: Ориенталия, 2022. 560 с.

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Долгие годы система образования четко делила детей на обычных и инвалидов, которые практически не имели возможности получить образование и реализовать свои возможности, их не брали в учреждения, где обучаются нормальные дети. Несправедливость такой ситуации очевидна. Дети с особенностями развития должны иметь равные возможности с другими детьми. Вот и возникла потребность во внедрении такой формы обучения, которая создаст им оптимальные условия обучения - инклюзивное образование. Инклюзивное образование – более широкий процесс интеграции, подразумевающий одинаковую доступность образования для всех детей и развитие общего образования в плане приспособления к различным нуждам всех детей.

Ключевые слова: интеграция, инклюзия, общеобразовательные учреждения, дети-инвалиды.

Интеграция «особых» детей в общеобразовательные учреждения – это закономерный этап развития системы специального образования в любой стране мира, процесс, в который вовлечены все высокоразвитые страны, в том числе и Россия. Такой подход к образованию неординарных детей вызван к жизни причинами различного характера. Совокупно их можно обозначить как социальный заказ достигших определенного уровня экономического, культурного, правового развития общества и государства.

Этап этот связан с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, с признанием не только равенства их прав, но и осознанием обществом своей обязанности обеспечить таким людям равные со всеми другими возможности в разных областях жизни, включая образование.

Интеграция – не новая для Российской Федерации проблема. В массовых детских садах и школах России находится много детей с отклонениями в развитии. Эта категория детей крайне разнородна и «интегрирована» в среду нормально развивающихся сверстников по разным причинам.

Интеграционные процессы приобрели признаки устойчивой тенденции в России в начале 90-х годов. Это связано с начавшимися в стране реформами политических институтов, с демократическими преобразованиями в обществе, с наметившимся в общественном сознании поворотом к признанию самоценности личности, ее гарантированного права на свободу выбора и самореализацию.

Знакомство с зарубежными версиями интеграции, пришедшей на Запад 20 лет назад, сразу позволило увидеть ряд притягательных черт такого подхода к образованию детей с психофизическими нарушениями. Интеграция привлекла, прежде всего, родителей, имеющих проблемных детей, и именно они стали активно инициировать в начале 90-х гг. попытки обучения свои детей (с самыми различными отклонениями в развитии) в массовых детских садах и школах.

Так в Москве в 1991 году по инициативе московского Центра лечебной педагогики и родительской общественной организации появилась школа инклюзивного образования "Ковчег" (№1321).

Процесс интеграции в России имеют свои исторически и культурно обусловленные истоки, а потому нам не уйти от необходимости создания отечественной модели организации интегрированного обучения. Вобрав в себя критически осмысленный зарубежный опыт и экспериментальные данные отечественных исследований, мы должны развивать интеграцию, учитывая экономическое состояние, социальные процессы, степень зрелости демократических институтов, культурные и педагогические традиции, уровень нравственного развития общества, отношение к детям-инвалидам, закрепившееся в общественном сознании и т.д. Вместе с тем надо иметь в виду, что «российский фактор» – это не только тяжелые экономические или особые социокультурные условия, но и не имеющие западных аналогов научные разработки в дефектологии, в сущности, логически связанные с проблемой интеграции. Речь идёт, например, о уже существующих комплексных программах ранней (с первых месяцев жизни) психолого-педагогической коррекции, позволяющей вывести многих «проблемных» детей на такой уровень психофизического развития, который даёт им возможность максимально рано влиться в нормальную общеобразовательную среду. Интеграция через раннюю коррекцию может стать первой, самой главной, ведущей идеей российской версии.

В России препятствиями к интеграции выступают спад в экономике и нехватка финансовых средств; инертность государственных учреждений, заинтересованность администрации этих учреждений в сохранении сложившегося положения, унаследованный от прежних времён медалистский подход к классификации особых потребностей, общая и профессиональная интолерантность.

Число детей, официально получающих пособия по инвалидности, в стране резко возросло (1,3 от общего числа детей).

Специальное образование, охватывающее учащихся с особыми потребностями - инвалидов, испытывает серьезные потрясения ввиду сокращения финансирования и структурных преобразований.

Внедрение инклюзивного образования сталкивается не только с трудностями организации так называемой "безбарьерной среды" (пандусов, одноэтажного дизайна школы, введения в штаты сурдопереводчиков, переоборудования мест общего пользования и т.п.), но и с препятствиями социального свойства, заключающимися в распространенных стереотипах и предрассудках, в том числе, в готовности или отказе учителей, школьников и их родителей принять рассматриваемую форму образования.

Особую актуальность сегодня приобретают исследования общественного мнения о проблемах доступности высшего образования и способах их решения. Исследователи ставят задачу выяснить, каковы представления школьников, студентов, их родителей, учителей, работодателей, руководителей и преподавателей государственных и негосударственных вузов, работников государственных и негосударственных служб по трудоустройству о различиях в качестве высшего образования (в том числе бакалавриата, магистратуры, аспирантуры в государственных и негосударственных вузах) и в возможностях получения разного по качеству образования.

Очевидно, что большинство школ и вузов не готовы к встрече с абитуриентами-инвалидами: нет ни обустроенной среды, ни специальных программ, рассчитанных на такое обучение. Ведь равные возможности образования совсем не исключают, а, наоборот, предполагают создание специальной образовательной среды для инвалидов (персональный наставник-помощник, специальные лифты и транспортеры во всех учебных учреждениях, специализированные клавиатуры для людей с нарушениями зрения или ограниченными возможностями физического здоровья). Лишь в некоторых вузах существуют центры по обучению студентов-инвалидов.

Переход к инклюзивному образованию в отечественном контексте в принципе уже был предопределен тем, что Россия ратифицировала Конвенции ООН в области прав детей, прав инвалидов: Декларация прав ребенка (1959); Декларация о правах умственно-отсталых (1971); Декларация о правах инвалидов (1975); Конвенция о правах ребенка (1975). Но чтобы Россия стала цивилизованной страной с цивилизованным образованием, нужно не только принять закон о специальном образовании, или об образовании лиц с ограниченными возможностями, но и иметь благоприятное общественное мнение по данному вопросу, а также создать институциональные условия для реализации прав инвалидов. Система образования в современной России переживает глубокие изменения, различные учебные заведения трансформируются в результате правительственных реформ и под влиянием рыночной экономики. При этом на повестку дня выходят ценности социального включения, интеграции, хотя общественное мнение по этому вопросу далеко не однородно.

С осени 1992 года в России началась реализация проекта «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья». В результате в 11-ти регионах были созданы экспериментальные площадки по интегрированному обучению детей-инвалидов. По результатам эксперимента были проведены две международные конференции (1995, 1998). 31 января 2001 года участники Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения приняли Концепцию интегрированного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, которая была направлена в органы управления образования субъектов РФ Министерством образования РФ 16 апреля 2001 года. С целью подготовки педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья коллегия Министерства образования РФ приняла решение о вводе в учебные планы педагогических вузов с 1 сентября 1996 года курсов «Основы специальной (коррекционной) педагогики» и «Особенности психологии детей с ограниченными возможностями здоровья». Сразу же появились рекомендации учреждениям дополнительного профобразования педагогов ввести эти курсы в планы повышения квалификации учителей общеобразовательных школ.

Сегодня существуют различные формы содействия в получении высшего образования для различных социально-уязвимых групп населения: законодательное регулирование условий получения высшего образования, финансовая поддержка, информационное обеспечение, социальная реабилитация, позитивная дискриминация. Все эти формы находятся на разной ступени своего развития и обладают различной степенью эффективности. Законопроектом РФ «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)», который с 1996 года ждет своего принятия Президентом Российской Федерации, устанавливается возможность обучения детей-инвалидов в массовой школе, а в Докладе Государственного Совета РФ «Образовательная

политика России на современном этапе» (2001) говорится уже о приоритете интегрированного (инклюзивного) образования детей-инвалидов: «Дети, имеющие проблемы со здоровьем (инвалиды), должны обеспечиваться государством медико-психологическим сопровождением и специальными условиями для обучения преимущественно в общеобразовательной школе по месту жительства и только в исключительных случаях – в специальных школах-интернатах». Специальное образование, охватывающее учащихся с особыми потребностями, инвалидов, испытывает серьезные потрясения ввиду сокращения финансирования и структурных преобразований. Социальная роль таких учреждений, как школы-интернаты для детей с нарушениями развития, подвергается переоценке.

По данным Министерства образования и науки РФ, в 2008 – 2009 гг. модель инклюзивного образования внедряется в порядке эксперимента в образовательных учреждениях различных типов в ряде субъектов Федерации: Архангельской, Владимирской, Ленинградской, Московской, Нижегородской, Новгородской, Самарской, Томской и других областях.

Необходимо отметить, что в последнее время происходит сокращение обучающихся, воспитанников в школах-интернатах для детей с ограниченными возможностями здоровья. На начало 2005 г. их было 174 тысячи.

Таким образом, за последнее десятилетие в системе образования детей с ограниченными возможностями здоровья обозначились следующие тенденции, связанные как с внешними, так и с внутренними факторами влияния:

- общий рост количества детей с отклонениями в развитии;
- увеличение общего количества образовательных учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья;
- сокращение контингента обучающихся в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях;
- незначительный рост доли обучающихся по интегрированной форме;
- увеличение количества обучающихся в специальных (коррекционных) классах общеобразовательных школ для детей с нарушениями физического и умственного развития, с одновременным сокращением классов для детей с ЗПР.

Кушель Н.В., учитель-дефектолог,
Саишева С.Н., учитель начальных классов
МАОУ «Школа №7 для обучающихся с ОВЗ», г. Березники
nicka.top@yandex.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ ПРОЕКТА «КАЛЕНДАРЬ ИНТЕРЕСНЫХ ДАТ И СОБЫТИЙ»

Аннотация. В статье представлен проект организации внеурочной деятельности в классе для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. Суть проекта заключается в проведении внеклассных мероприятий на основе интересных календарных дат и событий социокультурного характера.

Ключевые слова: Обучающиеся с тяжелыми множественными нарушениями развития, организация внеурочной деятельности, календарные даты, привлечение родителей к совместной деятельности.

Внеурочная деятельность является составной частью учебно-воспитательного процесса. Основными целями внеурочной деятельности являются: создание условий для достижения обучающегося необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования принимаемой обществом системы ценностей; создание условий для всестороннего развития и социализации каждого обучающегося; создание воспитывающей среды, обеспечивающей развитие социальных, познавательных интересов учащихся в свободное время.

Важность включения ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) во внеурочную деятельность заключается в его успешной социализации, возможности реализовать социальные, духовно-нравственные, эстетические, физические потребности. Внеурочная деятельность способствует расширению контактов обучающихся с ОВЗ с обычно развивающимися сверстниками и взаимодействию с разными людьми. Дети с ОВЗ, оказавшись в ситуации, максимально приближенной к условиям и стилю жизни общества, имеют все шансы добиться значительных успехов.

Программа внеурочной деятельности предусматривает организацию и проведение специальных внеурочных мероприятий, таких как: конкурсы, выставки, игры, экскурсии, занятия в кружках по интересам, творческие фестивали и соревнования, праздники, походы, реализация доступных проектов и другое. Виды совместной внеурочной деятельности для детей с ОВЗ необходимо подбирать с учетом возможностей и интересов обучающихся с нарушениями развития.

К сожалению, не все виды внеурочной деятельности доступны детям с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР). В силу психофизических и интеллектуальных ограничений участие в олимпиадах и викторинах, спортивных состязаниях, в музыкальных и театральных фестивалях, некоторых творческих конкурсах затруднено. Многие дети в силу заболеваний не имеют возможности посещать различные кружки, секции, не имеют возможности полноценного общения. Основными, доступными формами для детей данной категории являются совместная творческая деятельность с родителями и педагогами, игровая, досуговая деятельность, праздничные мероприятия.

С целью организации внеурочной деятельности для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития педагогами классов для детей с ТМНР был разработан и успешно реализован проект «Календарь интересных дат и событий».

Задачи проекта.

–Побудить эмоциональную отзывчивость, познавательный интерес детей к окружающему миру через ознакомление с календарными знаменательными датами и событиями.

–Формировать коммуникативные навыки и возможности в совместной познавательной, творческой и досуговой деятельности.

–Развивать когнитивные и творческие способности обучающихся.

–Обеспечить условия для развития индивидуальности ребенка, поддержания его интересов, склонностей, способностей к различным видам деятельности.

–Создать единое социокультурное пространство воспитания и общения в школе и семье.

–Вовлечь родителей в образовательный процесс, помочь в организации благоприятных условий для мотивации ребенка к совместной познавательной, творческой и досуговой деятельности.

Суть проекта заключалась в проведении внеклассных мероприятий на основе интересных календарных дат и событий социокультурного характера. Основной целью проведения мероприятий, посвященных какой-либо праздничной дате или календарному событию, является позитивная социализация детей с ТМНР, приобщение к социокультурным нормам, традициям семьи, общества, государства. Разнообразие календарных и народных праздников, памятных дат позволяет расширять кругозор, развивать познавательные и творческие способности обучающихся. Условия праздника позволяют в наиболее мягкой и приятной для детей форме осваивать определенные сведения социального характера, порции образовательного материала через трансляцию ценностей человеческой культуры.

Для реализации проекта педагогами совместно с родителями были выбраны интересные знаменательные даты календаря, доступные для понимания детьми с ТМНР, позволяющие организовать внеклассные мероприятия с учетом их возможностей и интересов. В каждом месяце предлагалось по три календарной даты. Таким образом, в ходе реализации проекта были организованы мероприятия внеурочной деятельности согласно 24 темам, посвященным интересным знаменательным датам и событиям, необычным праздничным дням.

Реализация проекта осуществлялась в двух направлениях: Внеклассные мероприятия для детей и Мероприятия с участием родителей. Использовались как традиционные, так и современные формы работы: игро-тренинги, акции, семейные челленджи, Онлайн-экскурсии, марафоны мастер-классов, викторины, библиотеки, совместные просмотры. Для обеспечения физической активности, психологической разгрузки предлагались различные мульт-песенки, музыкальные презентации в рамках темы, при прослушивании которых дети могли бы подпевать и выполнять движения. В зависимости от темы, педагогами подбирались видеоматериалы, представленные в Интернете. В основном это видеоуроки для детей дошкольного возраста, так как они более всего подходят для детей с ТМНР и по времени и по содержанию.

Родителям, через созданную группу в Контакте предлагается изучить предложенный материал о том или ином событии через ряд коротких видеоуроков и презентаций, познакомится с идеями для детского творчества на данную тему, а затем выполнить совместную творческую работу с ребенком. Так же широко использовались такие формы, как фото-отчеты, коллажи, выставки совместной деятельности детей и взрослых. Итоговым продуктом каждой темы являлась презентация о проведенных мероприятиях, выставляемая в группе в Контакте.

Знакомство с датами социокультурного направления – День Улыбки, День матери, День святого Валентина, День здоровья, День художника и прочие способствовало развитию

эмоциональной сферы детей, положительного отношения к окружающим, знакомству с трудом взрослых, формированию элементарных представлений о здоровом образе жизни, приобщению к русской художественной и литературной культуре, истокам народных традиций, воспитанию патриотических, нравственных и эстетических чувств.

Особо интересными формами работы с детьми стали: виртуальная экскурсия «Вкусная профессия» ко Всемирному дню повара; развивающий игротренинг «Пуговка за пуговкой» ко Дню рукоделия; марафон сюжетных игр «Мамины помощники» ко Дню матери. Ко дню художника детям и родителям были предложены онлайн-экскурсии: «Путешествие по Третьяковской галерее для детей», «Добро пожаловать в музей», а с творчеством русских художников дети познакомились с помощью обучающих познавательных мультфильмов студии ООО «Маски» «Картинная Галерея. Уроки Тётушки Совы».

В рамках проекта в литературных гостиных дети познакомились с творчеством детских писателей А.Л.Барто и К.И.Чуковского. Совместное иллюстрирование к циклу стихотворений А.Барто «Игрушки» (с привлечением родителей) позволили создать книгу-альбом «Игрушки».

Участники проекта познакомились и с некоторыми экологическими праздниками России и мира, а также датами, посвященными природным объектам – Синичкин день и День зимующих птиц, День медведя, День земли и другие. Необычными в данной категории событий были День собирания осенних листьев, День снеговика. Увлекательным был сенсорный игротренинг «В нашем саду листопад», а также мини-проект «Снежная лаборатория», где дети с большим интересом и радостью играли и проводили опыты со снегом, лепили снеговика в классе и готовили для него снежные разноцветные угощения. Так же в рамках Дня снеговика запоминающимся был семейный челлендж «Вот и наш снеговик».

Хочется отметить, что родители были очень активными участниками проекта. Охотно отзывались на предложения поучаствовать в конкурсах и викторинах, мероприятиях: фото-вернисажи «Коллаж улыбок», «Я и осень», фоторепортажи «Готовим вместе», «Я могу – любимой маме помогу!», «Я и мои кошечки!», фотосессии «Встречаем птиц», «Я и моя семья». В рамках Всемирного дня рукоделия была организована Ярмарка мастеров «Радость творчества» (выставка творческих работ родителей).

Практически при изучении каждой темы материал закреплялся в совместной творческой деятельности детей, педагогов и родителей. С творческими работами дети участвовали в школьных и городских конкурсах. Коллективная работа по произведениям А.Барто «Совместное иллюстрирование «Игрушки»» была представлена на Международном фестивале для детей и молодежи с ОВЗ «Яркий мир» 2021.

Главным результатом данного проекта стала разработка инновационной модели не только организации внеурочной деятельности обучающихся с ТМНР, но и взаимодействия с семьей, способствующей формированию у родителей новых форм детско-родительских отношений, повышению родительской компетентности и уровня ответственности за процесс и результат семейного воспитания. Также, в ходе данной работы, нам удалось создать условия для разностороннего развития обучающихся с ТМНР через накопление социального опыта в рамках внеурочной деятельности, решить все поставленные задачи, интересно и познавательно организовать совместную работу всех участников проекта.

План реализации проекта на октябрь.

Знаменательная дата	Задачи	Внеклассные мероприятия для детей	Мероприятия с участием родителей
2 октября Всемирный день улыбки	Создать положительный эмоциональный настрой. Познакомить с символом улыбки – смайликом. Развивать эмоциональную сферу ребенка.	Просмотр мультфильма «Крошка Енот и тот, кто сидит в пруду». Творческая работа: «Улыбка». Коммуникативно-развлекательная игра «Поделись улыбкой своей».	Акция «Подари улыбку всему миру!» (рисование улыбки на шариках, запуск их в небо). Коллаж фото-улыбок. Мультфильм «Крошка Енот». https://www.youtube.com/watch?v=djGa71cPvD4
15 октября День собирания осенних листьев	Воспитывать положительное отношение к природе, знакомить с осенними явлениями, активизировать наблюдательность, способствовать сенсомоторной интеграции ребенка.	Мульт-концерт «Осень постучалась к нам». Творческая мастерская: – пластилинография «Кленовый лист» (2кл.); – мастер-класс «Осеннее дерево» (использование ватных дисков) (5-6 кл.); – сенсорный игротренинг «В нашем саду листопад».	Семейная прогулка «По осенним дорожкам». Фото-вернисаж «Я и Осень». Конкурс «Осенний калейдоскоп» (творческие работы из листьев). Мульт-концерт для детей про осень. https://www.youtube.com/watch?v=vm-MDCD9ZHs https://www.youtube.com/watch?v=mMW45U4QEU https://www.youtube.com/watch?v=0ZihbaoJ2P0 https://www.youtube.com/watch?v=Fa18f8qPGbk
20 октября Всемирный день поваров	Познакомить с профессией повара, его профессиональными действиями, предметами-помощниками, облегчающими труд повара. Воспитывать уважительное отношение к профессии повара.	Виртуальная экскурсия «Вкусная профессия». Творческая мастерская: тестоластика «Хлебобулочные изделия» (2 кл.); – мини-проект «Готовим витаминный салат» (5-6кл.); – подвижная игра «Варись, варись кашка».	Выставка «Чиполино и его друзья» (необычные овощи и фрукты). Фоторепортаж «Готовим вместе!»

План реализации проекта на ноябрь

Знаменательная дата	Задачи	Внеклассные мероприятия для детей	Мероприятия с участием родителей
<p>12 ноября Синичкин день</p>	<p>Приобщать к природоохранной операции по организации подкормки зимующих птиц. Воспитывать интерес, заботливое отношение к зимующим птицам.</p>	<p>Экологический классный час «Синичкин день» Творческая мастерская: – Пластилинография «Птички-невелички» (5-6кл.); – Объемная аппликация «Синица» (2кл.)</p>	<p>Всероссийская эколого-культурная акция «Покормите птиц» (изготовление кормушек для птиц). Фотосессия «Встречаем птиц». Онлайн-посиделки с тетушкой ведуньей «Зиновий Синичник». https://www.youtube.com/watch?v=Ytga28lyaEs&feature=emb_logo</p>
<p>16 ноября Всемирный день пуговиц, Международный день рукоделия</p>	<p>Создать условия для совместной творческой деятельности взрослых и детей. Познакомить с разными видами рукоделия.</p>	<p>Творческая мастерская: - «Веселые картинки» (изготовление творческих работ из ватных дисков) Игротренинг «Пуговка за пуговкой» (игры с пуговками разного цвета, размера, фактуры) Мастер-класс «Снеговик из носочка»</p>	<p>Ярмарка мастеров «Радость творчества» (выставка творческих работ родителей). Онлайн-марафон мастер классов по рукоделию для организации совместной деятельности детей и родителей «Белка Умелка» https://vk.com/podelkabelka «Поделки для детей». https://vk.com/podelki_dlia_detey «Клуб рукоделия». https://vk.com/klub_rukodeliya</p>
<p>29 ноября День матери</p>	<p>Воспитывать уважительное отношение, любовь к мамам, бабушкам, желание помогать им. Совершенствовать коммуникативные, навыки, формировать элементарные трудовые действия.</p>	<p>Час доброты «Скажем мамочке спасибо». Творческая мастерская: – «Подарочки для мамочек»; – марафон сюжетных игр «Мамины помощники» («Готовим обед», «Стирка» и пр.); – слушание детских песен про маму https://www.youtube.com/watch?v=iPhW5dPnGGs</p>	<p>Фоторепортаж «Я могу! Любимой маме помогу!» Онлайн-викторина «Сказочные мамы» Песочное шоу С днем Матери! https://www.youtube.com/watch?v=cvKirxEefRc Детские песни про маму. https://www.youtube.com/watch?v=iPhW5dPnGGs</p>

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПО РАЗВИТИЮ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация. Статья посвящена методам работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья по развитию межполушарного взаимодействия. В современных условиях перед педагогами остро стоит вопрос поиска новых эффективных методов работы с детьми с нарушением межполушарного взаимодействия. Одним из таких методов является нейропсихологическая коррекция, позволяющая педагогу с большей эффективностью осуществлять коррекционный процесс.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, развитие межполушарного взаимодействия.

Межполушарное взаимодействие – это особый механизм объединения левого и правого полушария головного мозга в единую, целостно работающую систему, формируется под влиянием как генетических, так и средовых факторов. Межполушарное взаимодействие необходимо для координации работы мозга и передачи информации из одного полушария в другое. Чем лучше будут развиты межполушарные связи, тем выше у ребёнка будет интеллектуальное развитие, память, внимание, речь, воображение, мышление и восприятие.

Психические процессы, происходящие в мозге, являются основными факторами, которые определяют успешность развития и обучения ребенка. Недоразвитие процессов познавательной деятельности и незрелость эмоционально-волевой сферы являются существенными признаками, которые отмечаются у детей с ограниченными возможностями здоровья. У данной категории детей наблюдаются отклонения в развитии двигательной сферы: нарушение произвольной регуляции движений, недостатки координации, недоразвитие мелкой моторики кистей и пальцев рук. Детям с ОВЗ свойственны слабость замыкательной функции коры головного мозга и процессов активного внутреннего торможения, нарушение взаимодействия первой и второй сигнальных систем. Кроме того, неустойчивое внимание, раздражительность, беспокойство и негативное поведение у таких дошкольников, влекут за собой повышение утомляемости, которая наблюдается у них при различных умственных нагрузках.

Специальные этапы развития, применяемые в коррекционной деятельности, способствуют осуществлению процесса запуска важных механизмов работы мозга. Каждому возрастному периоду соответствуют определенные навыки. Если какой-либо из этапов формирования психического процесса был нарушен или не сформирован, то с большей вероятностью можно говорить о риске нарушений высших психических функций. Отмечается, что в легких формах нарушений ребенку тяжело дается овладение определенным уровнем знаний и умений, появляется отрицательное отношение к образовательной деятельности. Вместе с тем, появляется возможность проявления психосоматических заболеваний, а в тяжелых формах наблюдается неспособность к освоению определенного навыка.

В настоящее время наблюдается увеличение числа детей с отставанием в психическом и умственном развитии, вызванным различными факторами. Поэтому все чаще педагоги вынуждены обращаться к использованию в практической деятельности достижений нейропсихологии. Нейропсихология – это наука, сочетающая в себе знания медицины, психологии и педагогики, которая изучает психические процессы в мозге (восприятие, внимание, пространственную ориентацию, речь, память, эмоциональное реагирование, моторику). Нейропсихологическая коррекция представляет собой наиболее эффективный метод безмедикаментозной помощи при отдельных видах нарушений (гиперактивности, синдроме дефицита внимания, задержке развития и т. д.).

Проблемы в развитии психических процессов детей с ОВЗ часто опосредованы недостаточной интеграцией в работе правого и левого полушарий головного мозга, каждое из которых познает окружающий мир по-своему. Несмотря на то, что правое и левое полушария имеют одинаковое морфологическое строение, они выполняют разные функции. Так, например, левое полушарие головного мозга отвечает за логическую и аналитическую обработку информации. Оно контролирует процессы восприятия вербальной информации с помощью устной речи, письма или текста. В правом же полушарии головного мозга формируются пространственно-временные представления. Оно отвечает за обработку невербальной информации, которая предстает в виде знаков, образов, схем, символов, жестов, цветов, звуков. Это полушарие обеспечивает восприятие информации как единого целого, одновременно обрабатывая множество ее блоков. Распределение активности между полушариями постоянно чередуется.

Максимальная эффективность работы мозга достигается в момент одновременной интегрированной обработки поступающей информации от обоих полушарий. Чем лучше будут развиты межполушарные связи, тем выше у ребёнка будет интеллектуальное развитие, память, внимание, речь, воображение, мышление и восприятие. Если же взаимные связи нарушены или интеграция в работе полушарий головного мозга ребенка снижена, то данная ситуация негативно влияет на психоречевую деятельность школьника.

Нередко, будучи на первый взгляд готовым к обучению в школе (физически, эмоционально, интеллектуально), при освоении отдельных компонентов учебной деятельности, ребенок может иметь «проблемные зоны». Например, школьник уже умеет достаточно хорошо читать, но ему сложно нарисовать сюжетный рисунок. Легко запоминает иностранные слова, но затрудняется в пространственной ориентации на листе бумаги в тетради. При написании «зеркалит» буквы, но в то же время, с легкостью решает арифметические задачи и т. д. Это говорит о слабости межполушарных связей головного мозга. В таких случаях ведущую роль берет на себя сильное полушарие, а функциональность другого – блокируется. Это приводит к тому, что ребенок испытывает дезориентацию в пространстве, ему трудно дается обучение письму и чтению, нарушаются зрительное и слуховое восприятие, возможно неадекватное эмоциональное реагирование на различные жизненные ситуации. Поэтому ребенок обучающийся материал усваивает с трудом, становится неуверенным, мнительным.

Очень важно как можно раньше приступить к развитию межполушарного взаимодействия. Чем лучше будут развиты межполушарные связи, тем выше у ребёнка будут развиты психические процессы (память, внимание, речь, воображение, мышление и восприятие).

Организация своевременной коррекционной работы по формированию межполушарного взаимодействия у детей с ограниченными возможностями здоровья позволяет направить остаточный уровень активности в целенаправленный процесс интеграции в работе левого и правого полушарий головного мозга.

Для формирования межполушарного взаимодействия у школьников применяются различные методы нейропсихологической коррекции. Они не только координируют работу полушарий мозга, но также способствуют развитию психических процессов ребенка. Среди специальных методов нейропсихологической коррекции следует выделить:

- нейропсихологические игры;
- межполушарные доски;
- дыхательные упражнения;
- зрительная гимнастика;
- пальчиковая гимнастика;
- кинезиологические упражнения;
- биоэнергопластика;
- самомассаж;
- упражнения на координацию движений;
- графомоторика;
- логоримика.

Игры на развитие межполушарных связей позволяют синхронизировать работу обоих полушарий головного мозга. Способствуют улучшению запоминания, восприятия речи, вызывают стойкий интерес к новому, активно концентрируют его внимание, позволяют быстро переключиться с одной деятельности на другую.

Лучко И.А., учитель технологии,
Андреева М.Ю., учитель-дефектолог
ГБОУ школа №627 Невского района, г. Санкт-Петербург

СИСТЕМА ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ С ОВЗ НА ПРИМЕРЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА ДЛЯ ИНВАЛИДОВ И ДЕТЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Аннотация. В статье поднимаются современные проблемы профессиональной ориентации обучающихся с ОВЗ. Авторами представлен практический опыт работы с будущими выпускниками школы, позволяющий молодым инвалидам по окончании учебного заведения заниматься общественно полезным трудом, а значит оставаться полноценными членами общества. Данный опыт может представлять интерес для преподавателей и специалистов учреждений общего и профессионального образования, а также специалистов центров социальной реабилитации инвалидов.

Профессиональная ориентация обучающихся с ОВЗ в ГБОУ школе № 627 Невского района, имеет важное социально-психологическое значение. Современные подходы к профессиональному обучению в школе базируются на принципах системности,

комплексности, индивидуально-личностном подходе. Важное значение в образовательном процессе занимает сохранение и укрепление психического здоровья обучающихся, создание психологически комфортной образовательной среды. Будущие выпускники хотят использовать свои способности, умения, навыки и приносить этим пользу, находиться по окончании школы не дома, а в коллективе, общаться, ощущать себя полноценным членом общества. «Если вы удачно выберете труд и вложите в него душу, то счастье само вас отыщет» – эти слова К.Д. Ушинского, актуальны для обучающихся с ОВЗ, которые не всегда имеют возможность реализовать свой внутренний потенциал по окончании школы.

На протяжении нескольких лет школа осуществляет взаимодействие с ЦСРИиДИ Невского района по четко отработанной и хорошо зарекомендовавшей себя схеме, для того чтобы выпускники с ОВЗ не потеряли себя во взрослой жизни, стали независимы и самостоятельны, насколько это возможно.

Именно поэтому актуальна необходимость включения в образовательный процесс школы ряда направлений и мероприятий, которые, на первый взгляд, дублируют функции и услуги центра реабилитации, но на самом деле подготавливают обучающихся с ОВЗ к безболезненному включению в трудовые мастерские центра.

Таким образом, профессиональная ориентации и реабилитация обучающихся с ОВЗ в учреждении включает в себя 3 основных блока:

1 блок. «Шаг к профессии» (оказание помощи в формировании представления о различных профессиях и формировании потребности в получении и выборе профессии).

Данный блок включает себя проведения следующих мероприятий.

– Занятия из цикла «Профессии моей семьи» – знакомство с профессиями родителей, сбор информации о профессиях, содействие развитию познавательной активности и самостоятельности, планирование профессионального пути (формирование кейсов о профессиях).

– *Профессиональная диагностика* – выявление личностных особенностей, интересов и способностей к различным видам профессиональной деятельности.

– *Экскурсии на предприятия, профильные музеи* – знакомство обучающихся с профессией, её историей, характеристикой, организацией труда, с устройством и принципами действия используемой техники и оборудования.

– *Профессиональное информирование* – обеспечение обучающихся информацией об учебных заведениях города и области, дающих профессиональное образование лицам с ОВЗ.

2 блок «Работа: быть или не быть» (создание условий для успешной трудовой деятельности в школе, формирование потребности в трудовой занятости, трудоустройстве).

Данный блок включает в себя проведение следующих мероприятий:

– *Профессиональная диагностика* – оценка потребности к определенному виду трудовой деятельности и возможностей для её осуществления

– *Профессиональная проба* – (создания новых возможностей для освоения современных допрофессиональных компетенций на основе инструментов чемпионатов KidSkills). Данный блок включает в себя *тренировочные кейс* – задания по предлагаемым компетенциям, разработанные учреждениями, участвующими в Чемпионате KidSkills («Умение юных»): Государственного бюджетного нетипового образовательного учреждения Дворца учащейся молодежи Санкт-Петербурга и Автономной некоммерческой организации

дополнительного профессионального образования «Международная Академия Современного Профессионального Образования».

Компетенции Чемпионата для обучающихся:

- «Картонажное дело»;
- «Валяние из шерсти»;
- «Художественное декорирование» (выполнение работы в технике Д. Арчибальдо).

3 блок «Дополнительная профессиональная подготовка» (выявление склонностей к определенному виду профессиональной деятельности в процессе её осуществления, создание условий для формирования и отработки первичных профессиональных навыков).

Данный блок включает в себя программы, которые находят свое продолжения в мастерских ЦСРИиДИ Невского района:

- «Полиграфия» (работа с бумагой, с цифровой и оргтехникой);
- «Школа компьютерной грамотности»;
- «Глиняная мастерская»;
- «Театральная студия»;
- «Декоративно-прикладное творчество» (декупаж, валяние);
- «Ткачество».

Представленная система осуществления профессиональной ориентации обучающихся с ОВЗ не является статичной. Она постоянно пересматривается на предмет соответствия изменившимся потребностям и возможностям обучающихся, а так же ситуации на рынке труда, предложениям, поступающим от ЦСРИиДИ Невского района, где 85 % выпускников находятся по окончании обучения.

Неизменным остаётся только её предназначение – создание необходимых условий обучающимся с ОВЗ для реализации одного из основных прав человека – права на труд.

Макимова У.С., учитель начальных классов
МБОУ «Специальная (коррекционная) школа – детский сад № 12 для обучающихся,
воспитанников с ОВЗ», г. Кудымкар,
muzo4ka91@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья отражает специфику формирования регулятивных умений при работе с детьми с задержкой психического развития. Автор статьи описывает краткосрочный курс внеурочной деятельности направленный на решение проблем при формировании регулятивных универсальных учебных действий.

Ключевые слова: задержка психического развития, дети с задержкой психического развития, регулятивные универсальные учебные действия, начальное общее образование.

Приоритетной целью школьного образования становится формирование умения учиться. Учащийся сам должен стать «архитектором и строителем» образовательной деятельности. Учитель должен развивать у обучающихся с ЗПР умение ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения. Достижение данной цели становится возможным благодаря формированию системы универсальных учебных действий (далее УУД). УУД обеспечивают обучающемуся возможность самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, уметь контролировать и оценивать учебную деятельность и ее результаты; создают условия развития личности и ее самореализации на основе «умения учиться» и сотрудничать с взрослыми и сверстниками. Отдельную группу УУД составляют регулятивные универсальные учебные действия. Требования к формированию регулятивных УУД у детей с ЗПР, установленные Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования ограниченными возможностями здоровья (далее ФГОС НОО для детей с ОВЗ), и у детей нормы, установленные Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (далее – ФГОС НОО для детей нормы), практически совпадают [4. 5].

Таблица 1

Сравнительный анализ требований к формированию регулятивных УУД, определенных ФГОС НОО для детей с ОВЗ и ФГОС НОО для детей нормы

ФГОС НОО для детей с ОВЗ:	ФГОС НОО для детей нормы:
– овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи решения типовых учебных и практических задач, коллективного поиска средств их осуществления;	– планировать действия по решению учебной задачи для получения результата; выстраивать последовательность выбранных действий;
– формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата;	– корректировать свои учебные действия для преодоления ошибок;
– формирование умения понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха.	– устанавливать причины успеха/неудач учебной деятельности.

Проблема формирования регулятивных умений исследуется в современной педагогике. Особый интерес вызывает проблема формирования регулятивных умений у детей с задержкой психического развития. Рост нервно-психических и соматических заболеваний, а также различных функциональных расстройств коррелирует с общим снижением успеваемости, особенно на начальных этапах обучения. Задержка психического развития является одной из наиболее распространенных форм психической патологии детского возраста. Дети с задержкой психического развития составляют в настоящее время почти четвертую часть детской популяции. Дети с ЗПР не могут самостоятельно найти обобщенный способ решения познавательных задач, то есть осознавать задачу как учебную, предполагающую использование определенного способа решения. В связи с этим целью их ближайшего развития должно стать приобретение возможностей организовать свою

познавательную деятельность самостоятельно с убывающим сопровождением взрослого. [2] Условия дистанционного обучения в период пандемии Ковид-2019 усугубили и актуализировали проблему формирования регулятивных умений у детей группы норма [1]. Наши наблюдения показали, что проблема формирования регулятивных умений у детей с задержкой психического развития требует тщательного осмысления и проработки. Анализ научных источников показал, что проблема формирования регулятивных умений учащихся обсуждается, особенно в аспекте оценочных умений [3].

Соответственно, проблемой исследования стало определение путей формирования универсальных учебных действий у младших школьников во внеурочной деятельности.

В процессе исследования поставлена цель – теоретическое обоснование, разработка и опытная проверка программы курса по формированию регулятивных УУД у младших школьников с ЗПР во внеурочной деятельности. В ходе работы было приведено теоретическое обоснование возможностей формирования регулятивных УУД у младших школьников с ЗПР, разработан краткосрочный курс внеурочной деятельности для детей с ЗПР и проведена его опытная проверка, направленная на формирование регулятивных УУД.

Опираясь на труды А.Г. Асмолова, Г.Е. Сухарева, В.В. Ковалева, К.С. Лебединской, Т.А.Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной, В.В. Лебединского, Ф.М.Гайдук мы рассмотрели психолого-педагогическую характеристику особенностей формирования регулятивных УУД у детей с ЗПР, проанализировали специфику формирования регулятивных УУД в структуре адаптированной образовательной программы для детей с ЗПР, систематизировали формы и приемы внеурочной деятельности детей с ЗПР. Мы также изучили характеристики краткосрочного курса как формы организации внеурочной деятельности учащихся, предположив, что такая форма будет эффективной для формирования у младших школьников регулятивных УУД.

На констатирующем этапе опытной работы проведена стартовая диагностика учащихся. Анализ различных методов диагностики позволил нам выбрать диагностические методики для оценки сформированности регулятивных УУД.

Исходя из полученных на констатирующем этапе результатов, организована опытная работа на формирующем этапе.

Мы разработали программу курса внеурочной деятельности, конспекты занятий и провели опытную проверку краткосрочного курса по формированию регулятивных УУД. Курс построен на материале туристско-краеведческой деятельности. Цель программы «Юный турист» – формирование регулятивных УУД у детей с ЗПР в начальной школе с учетом особенностей их развития.

Туристско-краеведческая деятельность играет важную роль в деле воспитания подрастающего поколения. Программа построена на основе ключевой идеи о том, что трудности в обучении детей с ЗПР обусловлены дефицитами в умениях: ставить цель, планировать ход деятельности, прогнозировать конечный результат, применять полученные знания в новых условиях.

Представим структуру курса (табл. 2).

Структура внеурочной деятельности,
направленного на формирование регулятивных УУД у детей с ЗПР

№	Название темы, раздела	Количество часов Всего/теория/практика	Формируемые УУД	Формы аттестации/контроля
1	Вводное занятие: «Вместе весело шагать по г. Кудымкару»	2/1/1	Целеполагание Планирование Прогнозирование	Собеседование Устный опрос Контрольное задание
2	«Путешествуем по школе»	2/1/1	Целеполагание Планирование Прогнозирование Саморегуляция	Игровая ситуация Устный опрос Наблюдение
3	«Знакомимся с микрорайоном»	2/1/1	Целеполагание Планирование Прогнозирование Саморегуляция	Наблюдение Контрольное задание
4	«Туризм – познание и спорт»	2/1/1	Целеполагание Планирование Прогнозирование Саморегуляция	Контрольные задания на местности
5	«Мы – туристы»	2/1/1	Планирование Прогнозирование Саморегуляция	Наблюдение
6	«Островки безопасности»	2/1/1	Планирование Прогнозирование Саморегуляция	Наблюдение Контрольное задание Игровая ситуация
7	«Азбука здоровья»	2/1/1	Целеполагание Планирование Прогнозирование	Фронтальный опрос Игровая ситуация
8	Итоговое занятие: «Турист - Зарничка»	2/1/1	Целеполагание Планирование Прогнозирование Саморегуляция	Наблюдение
	Итог:	16 часов		

На контрольном этапе с учащимся была проведена индивидуальная диагностическая работа по выбранным методикам. По результатам сравнения результатов диагностических работ экспериментальной и контрольной групп на констатирующем и контрольном этапах, можно сделать следующие выводы:

Проведя анализ баллового расчёта по методике «Лесенка» (В.Г. Щур) в КГ результаты остались неизменными, то есть на достаточном уровне детей нет, на средне-достаточном 20% учащихся, на недостаточном 80 % соответственно. В ЭГ мы наблюдаем положительную динамику показателей. Так доля детей, находящихся на достаточном уровне возросла с 0 % до 10%, на средне-достаточном с 10% до 50%, результаты на недостаточном уровне понизились с 90% до 40%.

Проведя анализ результатов мониторинга по методике «Разрезные картинки» мы констатировали, что в ЭГ доля детей, находящихся на критичном уровне, понизилась от 70% до 10%. Ребёнок не понимает цель задания, действует неадекватно в условиях обучения.

Доля детей, находящихся на недостаточном уровне, повысилась с 10% до 40%. Отметим тот факт, что на начало эксперимента данные дети находились на критичном уровне и в настоящее время имеется положительная динамика. Доля детей, находящихся на средне-достаточном уровне, повысилась от 10% до 40%. Они стали принимать и понимать цель задания, выполнять методом перебора вариантов, после обучения переходит к методу целенаправленных проб. Доля детей, находящихся на достаточном уровне, повысилась с 0% до 10%.

В КГ динамика практически отсутствует. На достаточном уровне респондентов не выявлено (0 %). Доля детей, находящихся на средне – достаточном уровне повысилась с 10% до 20 %. Доля детей, находящихся на недостаточном уровне понизилась с 30 % до 20 %. На критичном уровне динамика отсутствует (60 % детей с ЗПР).

Проведя анализ результатов мониторинга по методике «Будь внимательным» А.Ф. Ануфриева мы констатировали, что в КГ динамика отсутствует. На высоком уровне респондентов нет (0%). На среднем уровне 2 ребёнка с ЗПР (20%). На низком уровне 8 детей с ЗПР (80%).

В ЭГ доля детей, находящихся на высоком уровне возросла с 0% до 10%. Доля детей, находящихся на среднем уровне возросла с 10% до 50%. Доля детей, находящихся на низком уровне уменьшилась с 90% до 40%.

По итогам анализа результатов мониторинга «Кольца Ландольта» нами выяснено, что в ЭГ доля детей, находящихся на высоком уровне, повысилась с 0% до 10%. Доля детей, находящихся на среднем уровне, повысилась с 10% до 40%. Доля детей, находящихся на уровне ниже среднего, повысилась с 20% до 40%, доля детей, находящихся на низком уровне, понизилась с 70% до 10%. В КГ на высоком уровне динамики нет (0% обучающихся). Доля детей, находящихся на среднем уровне повысилась с 10% до 20%. Доля детей, показавших уровень, ниже среднего уменьшилась с 30% до 20%, динамика на низком уровне отсутствует (60 % обучающихся с ЗПР).

Полученные результаты опытной проверки свидетельствуют о возможности формирования у младших школьников регулятивных УУД в процессе изучения краткосрочного практико-ориентированного курса.

На основе сравнительного анализа результатов выполнения начальной и контрольной диагностической работы учащимися экспериментальной группы, можно сделать вывод, что работа по формированию регулятивных УУД была успешной во внеурочной деятельности. В перспективе провести исследование в урочной деятельности по модели управления формированием регулятивных универсальных учебных действий у детей с задержкой психического развития в начальной школе.

Библиографический список

1. Егоров К.Б., Захарова В.А. Как организовать себя: Опыт независимой оценки регулятивных умений в дистанционном учении и преподавании // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2021. Вып. 3 (37). С. 186-196.

2. Кузнецова Т.В. Развитие познавательных способностей у младших школьников с задержкой психического развития посредством технологии поэтапного формирования умственных действий в процессе обучения элементам исследовательской деятельности // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2021. Вып. 3 (37). С. 197-205.

3. Скрипова Ю.Ю., Шабалина О.В. Особенности применения формирующего оценивания в коррекционно-развивающей деятельности учителя начальных классов // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2020. № 3. С. 36–48

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598.

Матаева А.А., инструктор по физической культуре,

asyuta.07@mail.ru,

Киселёва И.А., старший воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 21», г. Урай,

iriskavanja@gmail.com

SNAG-ГОЛЬФ – НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье описана работа по решению проблемы социальной адаптации и физической активности дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, представление опыта работы с дошкольниками с применением методики SNAG-гольф через реализацию проекта «Детский гольф».

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, гольф, SNAG-гольф, детский гольф.

В последнее время в нашем обществе отмечается стабильное увеличение количества детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Ухудшение экологических и социально-экономических факторов ежегодно ведут к повышению данного показателя.

Дети с ограниченными возможностями здоровья часто соматически ослаблены, физически невыносливы, быстро утомляются. Наибольшие затруднения у дошкольников вызывают выполнение физических упражнений различной координационной сложности, связанных с ориентировкой в пространстве, точностью движений, функцией равновесия, есть определённые сложности с техникой выполнения основных движений.

У детей с ограниченными возможностями здоровья чаще всего присутствует системное недоразвитие речи. Неврологические обследования таких детей показывают двигательные нарушения, а именно: нарушениями равновесия и координации, мышечный тонус, моторная недостаточность. Так как движения пальцев рук тесно связаны с речевой функцией, то отмечается также общая моторная недостаточность [3].

Из-за социальных и физических барьеров дети с разными нарушениями не всегда имеют возможность полноценно реализовывать свои способности.

Опираясь на результаты ежегодного мониторинга физического развития дошкольников, нами был сделан вывод, что для коррекции нарушений в психофизическом

развитии у детей данной категории недостаточно использовать традиционные методы работы. Поэтому поиск новых подходов к решению проблемы развития физической активности и социальной адаптации дошкольников с ограниченными возможностями здоровья является особо значимым в реалиях современного мира.



Одним из эффективных вариантов решения данной проблемы является SNAG-гольф. Гольф – это ведущий вид спорта, которым занимаются миллионы людей во всем мире. С 2016 года он включен в программу Олимпийских игр как самостоятельная дисциплина, что является весомым подтверждением его высокой престижности.

В последнее время, гольф – массовый, увлекательный и зрелищный вид спорта, с успехом начинает развиваться во многих регионах России [4, 5].

Изучая и адаптируя данный вид спорта на дошкольную организацию, мы определили самую доступную и эффективную методику обучения для дошкольников с помощью оборудования SNAG (Starting New At Golf), созданного профессиональными гольфистами и профессорами педагогических университетов.

Сравнительно низкая, но непрерывная физическая нагрузка, которую тело получает при игре в гольф, идеально подходит для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Занятия гольфом позволяют решить проблемы в развитии и совершенствовании основных физических качеств у занимающихся и способствуют укреплению здоровья дошкольников.

Изучив материалы методического пособия М.В. Валиевой и М.М. Борисовой «Обучение SNAG-гольфу детей дошкольного возраста» нами была разработана система работы, направленная на обучение игре в гольф детей с ограниченными возможностями здоровья [1, 2].

Данная система работы предполагает организацию и проведение цикла игровых занятий с использованием коротких, хорошо запоминающихся фраз и обучающих инструментов, которые позволяют ребенку быстро и легко освоить правила игры.

Занятия SNAG-гольфом способствуют развитию у детей волевой регуляции, воспитывают лояльность и доброжелательность, целеустремленность и лидерские качества. Что особенно актуально для детей с ограниченными возможностями здоровья, так у них часто наблюдается закомплексованность и неуверенность в себе.

Обучение игре в SNAG-гольф предполагает применение игрового набора «Гольф-2». Он применяется на занятиях по физкультуре, спортивных мероприятия и в свободной деятельности детей как в спортивном зале, так и на улице. Оборудование включает в себя специально разработанные системы (цветовые индикации, специальные маркировки и т.д.),

позволяющие начинающему игроку без проблем освоить все базовые приемы игры уже на первых занятиях, ведь основные цвета в SNAG напоминают детям игрушки.



Важная отличительная особенность SNAG в том, что ребенок может играть в привычной для него обстановке, где расстояния не такие большие и пугающие, как на стандартном поле для гольфа.

Тренировочная методика SNAG имеет ряд важнейших преимуществ:

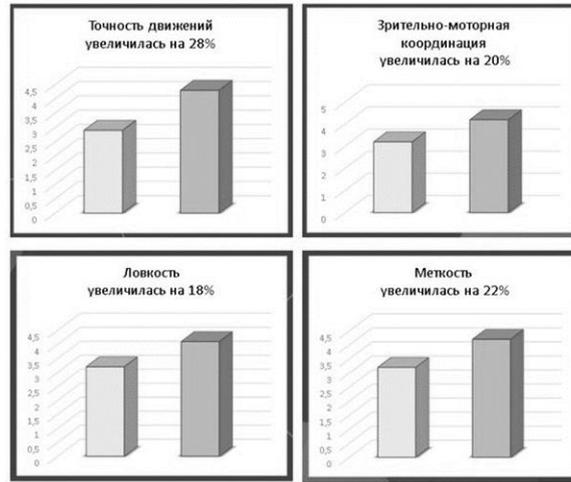
- занятия и турниры могут проводиться на небольших территориях, в закрытых помещениях или на открытом воздухе, в спортивном зале, на стадионе, на снегу, в любое время года;
- оборудование не требует специального оснащения зала, снаряжение компактно, мобильно, просто в установке и максимально безопасно для детей;
- SNAG не имеет ограничений, занятия полезны детям независимо от пола, возраста и состояния здоровья.

В нашем детском саду данная система работы по обучению SNAG-гольфю осуществлялась через реализацию проекта «Детский гольф». Основной целью Проекта было создание условий, способствующих повышению двигательной активности детей с ограниченными возможностями здоровья через популяризацию гольфа как олимпийского вида спорта.

Цель Проекта была достигнута через реализацию следующих задач:

- формирование у дошкольников начальных представлений о гольфе как о виде спорта;
- привлечение широких масс населения к систематическим занятиям физкультурой и спортом;
- транслирование опыта работы на городском, региональном уровне.

В процессе реализации Проекта регулярно проводились турниры по SNAG-гольфю среди воспитанников внутри дошкольного образовательного учреждения, а также семейные турниры, с привлечением родителей. Воспитанники нашего дошкольного образовательного учреждения в течении двух лет принимали участие в Международном онлайн-турнире по гольфу в формате SNAG среди дошкольников «Турнир имени Ю.А. Гагарина» в рамках международного фестиваля «До звезд дотянемся рукой».



Эффективность данной системы работы по обучению игре в гольф для дошкольников с помощью оборудования SNAG доказана значительным ростом показателей мониторинга, регулярно проводимого в группах компенсирующей направленности. Таким образом, опыт организации в данном направлении считаем эффективным и рекомендуем для использования другими образовательными организациями.

Библиографический список

1. Борисова М.М., Валиевская М.В. Обучение SNAG-гольфу детей дошкольного возраста: методическое пособие. М.: Линка-Пресс, 2020. 192 с.
2. Борисова М.М., Валиевская М.В. Обучение игре в гольф детей дошкольного возраста с использованием оборудования SNAG // Дошкольник. Методика и практика обучения и воспитания. 2019. №1. С.63-75
3. Завражин С.А., Фортова Л.К. Адаптация детей с ограниченными возможностями: учебное пособие для вузов. М: Трикта: Академический Проект, 2005. 394 с.
4. Россия развивает Гольф с помощью SNAG. Режим доступа: <http://snagrus.com/articles>
5. Фогельгезанг Л.И. Игра в гольф по методике SNAG – уникальная возможность приобщения к спорту // #ScienceJuice2020: Сборник статей и тезисов (23–27 ноября 2020 г., г. Москва) / составители: Е.В. Страмнова, С.А. Лепешкин. Том 1. М.: Издательство ПАРАДИГМА, 2021. – С. 143-148.

Мишина А.А., учитель
МБОУ Специальная общеобразовательная школа – интернат, г. Кизел

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЧЕЛОВЕКЕ И ОКРУЖАЮЩЕМ ЕГО СОЦИАЛЬНОМ И ПРЕДМЕТНОМ МИРЕ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ ПРИ ПОМОЩИ МЕТОДИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ «РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ ПО ОСМ»

Аннотация. Методическое пособие «Рабочая тетрадь по ОСМ» помогает формировать у детей с тяжёлыми и множественными нарушениями представления о человеке и окружающем его социальном и предметном мире.

Ключевые слова: человек, посуда, транспорт, инструменты, предметы.

1. Проблемно-ориентированный анализ.

Формирование представлений о человеке и окружающем его социальном и предметном мире направленно на социальную адаптацию учащихся; повышение уровня общего развития учащихся и воспитание у них максимально возможного уровня самостоятельности.

В силу различных особенностей физического, интеллектуального, эмоционального развития дети с ТМНР испытывают трудности в осознании социальных явлений. Обучение детей жизни в обществе включает формирование представлений об окружающем социальном мире и умений ориентироваться в нем, включаться в социальные отношения. Формирование представлений о человеке и окружающем его социальном и предметном мире входит в программное содержание учебного предмета «Окружающий социальный мир». Закрепление представлений о себе происходит на межпредметном уровне и в режимных моментах.

2. Цель и задачи проекта.

Цель: формирование у ребёнка ГУО и ТМНР представлений о человеке и окружающем его социальном и предметном мире.

Задачи:

Создать комфортную образовательную и развивающую среду, условия для удовлетворения индивидуальных потребностей детей с ГУО и ТМНР.

Разработать методическое пособие для обучающихся, педагогов и родителей «Рабочая тетрадь по ОСМ», по формированию у обучающихся представлений о человеке и окружающем его социальном и предметном мире.

Подготовить и провести мастер-класс для педагогов и родителей по практическому применению методического пособия «Рабочая тетрадь по ОСМ».

3. План реализации.

Подготовительный. Подобрать теоретический и практический материал для методического пособия «Рабочая тетрадь по ОСМ» по формированию у обучающихся представлений о человеке и окружающем его социальном и предметном мире.

Основной. Разработать методическое пособие для обучающихся, педагогов и родителей «Рабочая тетрадь по ОСМ». Подготовить и провести мастер-класс для педагогов и родителей по практическому применению методического пособия «Рабочая тетрадь по ОСМ».

Заключительный. Использовать методическое пособие на занятиях и в свободное время по желанию ребёнка.

4. Ресурсное обеспечение.

Методические. Изучение методической литературы, передового педагогического опыта по вопросам обучения детей с ГУО и ТМНР.

Организационные. Разработка методического пособия «Рабочая тетрадь по ОСМ» по формированию у обучающихся представлений о человеке и окружающем его социальном и предметном мире.

Материально-технические. Приобретение необходимого оборудования и материалов для изготовления пособия.

Информационные. Информационное сопровождение педагогов, родителей на мастер-классе по практическому применению методического пособия «Рабочая тетрадь по ОСМ».

5. Особенности управления проектом.

- Ясность цели.
- Разбиение на этапы.
- Создание конечного продукта.
- Организация работы с обучающимися.
- Организация работы с педагогами и родителями.

6. Риски проекта.

- Отсутствие видения конечного результата.
- Непризнание проблем.
- Опасения относительно увеличения объёма работ.
- «Навязывание» изменений.
- Отсутствие дальнейшего развития проекта.

РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ ПО ОСМ

(Окружающий социальный мир)

Введение. Данная рабочая тетрадь предназначена для ознакомления ребенка с ГУО и ТМНР с окружающим социальным миром и содержит игры и графические упражнения по следующим разделам: «Мой дом», «Предметы быта», «Школа», «Транспорт», «Продукты питания», «Предметы и материалы, изготовленные человеком».

Цель: формирование представлений о социальном и предметном мире, окружающем человека.

Задачи:

- формирование представлений о предметном мире, созданном человеком (посуда, мебель, школьные принадлежности, инструменты, бытовые электроприборы, транспорт));
- формировать представление о функциональном назначении окружающих предметов, действиях с ними;
- формирование представлений о правилах поведения в школе;
- формировать представление об опасных предметах;
- формирование и расширение словаря;
- формирование средств общения, доступных детям с ГУО и ТМНР;
- использование в общении невербальных и вербальных средств.

Содержание.

1. Упражнения по теме «Мой дом».

На картинке нарисована схема домика, который вы сами построите. Берите детали и выкладывайте их в нужном месте на схеме. Где нарисована треугольная крыша – туда приложите цветной треугольник там, где находится квадратное окно – приложите квадрат и т. д.

2. Упражнения по теме «Предметы быта».

Какой из этих приборов включен в розетку? Назови электроприбор.

3. Упражнения по теме «Транспорт».

4. Упражнение «Летит, плывёт, едет».

Найдите воздушный, наземный, водный транспорт. 4. Упражнения по теме «Продукты питания». Посмотрите на картинку внимательно и покажите, что несъедобное, что нельзя съесть.

5. Упражнения по теме «Предметы и материалы, изготовленные человеком».

Найди предметы с одинаковыми свойствами (стеклянные, деревянные, металлические, резиновые).

Соедини их линией разного цвета.

Библиографический список

Мишина А.А. Я и мои друзья: учебно-методическое пособие // Современный урок: Всероссийский педагогический журнал [сайт]. Режим доступа: <https://www.1urok.ru/categories/24/articles/36692>

Мухачева Н.А., педагог-психолог
МАДОУ «Детский сад №24», г. Березники
Tolmatova-N.A@yandex.ru

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ С ОВЗ: АЛГОРИТМ КОНСУЛЬТАТИВНОЙ ПОМОЩИ РОДИТЕЛЯМ

Аннотация. В дошкольном возрасте игра — это не только основная деятельность, но и важное средство самовыражения и самореализации. Каждый ребенок, которым пренебрегают или которого не принимают в игру другие дети, чувствует себя одиноким и несчастным.

Ключевые слова: сочувствие, социальные навыки, параллельная игра, наблюдение, эмпатия.

Представьте себе такую ситуацию. На детской площадке вы наблюдаете, как дети организовали сюжетно-ролевую игру, либо игру с правилами: к ним подходит еще один ребенок и просит принять его. Какое-то время ребята играют вместе, но затем «новенького» выгоняют из игры. Вы видите, как он уходит и вскоре находит другого ребенка, с которым можно поиграть. И вдруг этот ребенок тоже не проявляет никаких признаков интереса и предпочитает играть в одиночку. Грустный малыш возвращается к вам, смущенный и удрученный. «Почему никто не хочет играть со мной?» — спрашивает он. К сожалению, в такой ситуации очень часто оказываются дети с ограниченными возможностями здоровья. Получается, что ребенок с ОВЗ отвергнут сверстниками?

Несомненно, подобная ситуация не может не тревожить родителей и педагогов. Что делать в таких случаях и из-за чего они возникают?

Практическая и диагностическая деятельность показывает, что ограниченные возможности развития оказывают влияние не только на развитие высших психических процессов, речевое развитие, развитие крупной и мелкой моторики, в зависимости от нозологии, но и на развитие игровой деятельности детей. Сформированы не все компоненты игры: ребятам трудно определиться с темой игры, подобрать к ней соответствующие атрибуты и подчиняться правилам. Уровень общения в игре снижен, игра как совместная деятельность (командная) не складывается. Проявить живой интерес к чему-либо, воссоздать несложную жизненную ситуацию они не могут.

Поэтому одна из задач взаимодействия педагога-психолога, воспитателя и родителей детей с ОВЗ – это научить ребенка играть.

Мной был разработан алгоритм по развитию игровой деятельности детей с ОВЗ, куда «включены» все участники образовательного процесса.

Подробная консультативная помощь родителям:

Шаг 1. Проявить сочувствие и эмпатию.

Важно, что ваш ребенок доверяется вам. В момент, когда он пытается разобраться в эмоциях, которые испытывает в ситуации отвержения сверстниками, он поворачивается к вам, надеясь понять, что это было за социальное взаимодействие и как быть с тем отвержением, которое он почувствовал от других. Не стоит отмахиваться от его эмоций или осыпать его заверениями, что можно подружиться с другими ребятами. В первую очередь проявите сочувствие. Сочувствие в такой ситуации — это не оспаривать его опыт, не отрицать то, что с ним произошло. Лучше опишите то, что он, должно быть, чувствует, словами, которые он может понять: «Похоже, тебе было очень плохо, когда они не захотели с тобой играть». Необходимо признать, что его чувства реальны, чтобы он чувствовал себя услышанным и чтобы нашел подтверждение своих чувств через призму вашей верной реакции.

Эмпатия – это секретный ключ, который имеет огромную силу и отпирает все замки, сдерживающие то тепло, ту радость, которая существует, когда мы взаимодействуем с нашими детьми.

Шаг 2. Поощрять своего ребенка проявлять сочувствие.

Дети бывают очень прямолинейны. Они еще не отточили свои социальные навыки так хорошо, как взрослые, поэтому в ситуации, когда какой-то ребенок хочет побыть один или опасается незнакомцев, у него может не хватить социальных навыков, чтобы быть вежливым, улыбаясь, объяснить что-то. Такой ребенок не будет придумывать оправданий или даже намекать на то, что вашему ребенку не рады, — он скажет напрямую: «Уходи, я не хочу с тобой играть» или «Не разговаривай со мной». Стоит рассказывать своему ребенку о том времени, когда у него бывали свои такие же желания и он хотел играть один: «Помнишь, как ты занимался своим конструктором и не хотел, чтобы твой двоюродный брат присоединился? Иногда мы хотим играть сами по себе или не хотим разговаривать с другими людьми».

Помогите малышу понять, что он мог бы оказаться на месте тех других детей. Ребенок, отвергнутый сверстниками, не будет чувствовать себя так ужасно, когда поймет, что дело может быть совсем не в нем, а в настроении других ребят.

Шаг 3. Не реагируйте слишком остро и не торопитесь

Ловите ли вы себя на желании вмешаться в тот момент, когда ваш ребенок получает отказ в общении? Прежде чем вы захотите вмешаться, решите, приносит ли это больше вреда, чем пользы. Многие дети не так хорошо осведомлены о неприятии сверстников, как мы с вами. Для них это может быть не так важно, как для нас, и они часто могут двигаться дальше, не чувствуя себя оскорбленными. Но когда мы вмешиваемся слишком быстро или слишком часто, они могут задаться вопросом, не случилось ли что-то эдакое и не требует ли это большего внимания: «Почему мама так сильно на это реагирует? Это так плохо?»

Никто не хочет видеть, как их ребенок пытается завести друзей, а другие дети отворачиваются от него. Но для самого ребенка эти ситуации, возможно, не имеют такого большого значения.

Шаг 4. Что еще стоит делать?

Сопереживайте и признавайте чувства ребенка, если его не взяли в игру, а затем поощряйте его двигаться вперед. Слишком много анализируя ситуацию или придавая этому большое значение, он может почувствовать, что за этим кроется нечто большее, чем он пока понимает. В голове вашего ребенка может возникнуть сомнение: «Вдруг это правда так серьезно?»

Наблюдайте, как ваш ребенок играет с другими. Наблюдайте за своим ребенком и его трудностями, если они возникают. У него лучше получается общаться с большими группами ребят или с маленькими? Как он подходит к другим детям? Как вы можете помочь ему лучше общаться и заводить друзей? Ваш ребенок предпочитает общаться со сверстниками или с ребятами младше/старше себя?

Основываясь на этих вопросах, вы можете затем решить, какие ситуации благоприятны для него, а в каких требуется поддержка.

Напомните ребенку, чтобы он подходил к другим детям мягко, уточнял, хотят ли они сейчас общаться. И взрослые, и дети ценят личное пространство и не любят ситуаций, в которых их границы нарушаются.

Дети дошкольного возраста все еще практикуют параллельную игру — играя бок о бок, выполняя одни и те же действия, но при этом не вступая в контакт друг с другом. Например, двое детей могли бы собирать свои собственные конструкторы рядом друг с другом, а не вместе играть в один общий конструктор.

Если вы видите, что другие дети намеренно ведут себя подло, предложите своему ребенку другую игру, с другими ребятами. Аккуратно объясните причину.

Помогите своему ребенку распознать сигналы «стоп». Иногда дети действительно подают сигналы, но ваш ребенок их не замечает. У них не остается другого выбора, кроме как громко сказать: «Я не хочу с тобой играть». Со временем ребенок научится распознавать, стоит ли подходить к той или иной группе детей.

Игра важна не только потому, что ребенок интересно проводит свободное время. В процессе игровой деятельности происходит коррекция психических функций ребенка (внимания, памяти, мышления и т.д.), развивается его эмоционально-волевая сфера.

Какими бы ни были размеры вашей квартиры, обязательно отведите ребенку специальный уголок, где на коврик расставьте игрушечные мебель, разложите посуду, предметы быта, одежду и т. д. Чтобы привлечь внимание малыша, подберите яркие, красочные предметы. Играя вместе с ним, вы заметите, что у него возникает желание высказаться, проявить чувства. Поддержите его желания и инициативу. В течение дня как можно больше времени играйте с ребенком, периодически меняйте игрушки, чтобы поддерживать к ним интерес.

Приучайте ребенка бережно относиться к игрушкам, содержать их в порядке, убирать на место. Когда он еще слишком мал, убирайте игрушки сами, а малыш пусть их подает. Со временем ребенок все будет делать сам, но под вашим контролем и руководством. И наконец, когда вы научите его всему необходимому, он справится с заданием самостоятельно.

Шаг 5. Задавайте вопросы ребенку.

И напоследок несколько вопросов, которые можно задавать детям для прояснения ситуации.

Что заставило тебя сегодня так себя чувствовать?

Кто не хотел с тобой играть?

Были ли какие-то дети, с которыми ты хотел бы поиграть, но у вас не было возможности? Почему?

Как только вы поймете, что происходит, вы сможете разработать план действий. И еще раз напомним, что начинать любые действия всегда стоит с чувств, вернее, с сочувствия. Узнав подробности ситуации, проявите особое внимание к тому, какие чувства испытал ваш ребенок. С заботой и сочувствием вы сможете оказать ему должную поддержку и помочь справиться с любой трудной ситуацией в общении.

Таким образом, подобный алгоритм позволит детям с ограниченными возможностями здоровья быть принятыми в игру.

Мухина А.В., учитель,
Целищева И.А., учитель,
ГКБОУ «Общеобразовательная школа-интернат Пермского края», г. Перми
AnastasiaMuhina.59@gmail.com

ТЕАТР «СОТА». ШКОЛЬНЫЙ ТЕАТР КАК СПОСОБ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ. РАБОТА В ИНКЛЮЗИВНЫХ ГРУППАХ

Ключевые слова: социализация, театр, синтез искусств, коллективный творческий процесс, «воспитание» зрителя, развитие личности ребенка, самооценка, мировоззрение, усвоения ценностных ориентиров, навыки коммуникации и социализации, развитие таланта, современные средства искусства, эстетический вкус, учебная мотивация, тифлокомментирование, взрослые-наставники, инклюзивная группа, современный, открытый, талантливый, активный.

Социализация – это процесс усвоения социальных норм, морали, правил, ценностей отдельной личности, чтобы она стала полноценным членом общества с возможностью эффективно взаимодействовать с другими личностями. Этот процесс является естественным в ходе формирования личности «здорового» ребенка, но для детей с нарушением зрения вызывает сложности в виду ограничения зрительного восприятия мира и ориентации в нем. Так, например, слепой ребенок, не видя своего собеседника, не может «читать» его невербальные проявления и не знает какие невербальные знаки «подает» он свои телом, позой, жестами, мимикой. Ему доступен только голос и интонации голоса. При этом стоит отметить, что слабовидящие и слепые дети не лишены умственных способностей и в специально созданных условиях, в сопровождении взрослых и «нормально» видящих сверстников, могут усвоить нормы, морали, правила, ценности для установления взаимодействия с другими людьми. Основу социализации закладывает родительская семья еще в раннем детстве, однако процесс формирования продолжается на протяжении всей жизни, в том числе в школе, где количество социальных контактов значительно увеличивается. И здесь на помощь приходят методы и способы развития и воспитания,

которые бы можно было использовать без акцента на ОВЗ детей. Одним из таких методов является театральная деятельность.

Театр (от греч. theatron – места для зрелища, зрелище), основной род зрелищного искусства, который зародился в Древней Греции и обладает специфическими особенностями, делающими его произведения уникальными, не имеющими аналогов в других родах и видах искусства. Например, уникальность театральных постановок - их сиюминутность: каждый спектакль существует только в момент его воспроизведения. Также важна синтетическая природа театра. *Синтез искусств* в театре выражается в том, что театральные произведения включают в себя многие виды искусства: литературу, музыку (вокал, инструментальное исполнение), ИЗО (живопись, скульптуру, графику и проч.), хореографию и др. Кроме того, в театре используются достижения самых разнообразных областей техники. Театр – это коллективный творческий процесс. Важна слаженная работа не только всех видов искусств, но и всей творческой группы (актеров, музыкантов, художников, костюмеров, свето- и звукооператоров), работающей над постановками театра. Средствами театрального искусства можно раскрыть мысль автора пьесы, замысел режиссера, донести до зрителей морально-значимые ценности, «воспитать» зрителя. Порой подготовка к спектаклю является не менее важной частью для личностного развития самих актеров, чем ее постановка для зрителей.

Все вышеперечисленные особенности театральной деятельности свидетельствуют о ее значении в развитии личности ребенка, о наличии огромного воспитательного потенциала для усвоения социальных норм, морали, правил, ценностей ребёнком в ходе работы над постановкой спектаклей.

Поэтому нами был написан школьный проект «Театр СОТА».

Цель проекта: социализация и разностороннее развитие личности учащихся 1-12 классов с нарушением зрения благодаря включению их в театральную деятельность школьного театра.

Задачи:

- создать условия для формирования *ценностных ориентиров, личности, самооценки, мировоззрения* школьников в процессе участия в постановках, включающих в себя общечеловеческие ценности и базовые морально-нравственные установки;
- развить творческие (литературные, драматические, музыкальные, художественные, технические и др.) способности учащихся;
- сформировать *навыки коммуникации и социализации* в процессе коллективной работы над театральной постановкой;
- создать условия для профориентации ребят в сфере искусства;
- сформировать *эстетический вкус* школьников;
- повысить уровень *учебной мотивации* и интереса к учебным предметам (русский язык, литература, музыка, изо, труд) благодаря работе над театральной постановкой.

Стоит отметить, что театральная деятельность для детей с нарушением зрения часто представляет трудность из-за малой способности к активным движениям и ограниченным восприятием спектаклей (только на слух). Из-за этого многое в театральной постановке слепому будет недоступно. Поэтому, учитывая специфику нашего учреждения, в работе школьного театра нами используется *тифлокоментирование*, с акцентом на звуковую подачу материала. Кроме того, взаимодействие ребят в процессе постановок осуществляется при участии в театральной жизни *взрослых-наставников*, направляющих процесс занятий.

Это специалисты и педагоги школы разных учебных дисциплин: учитель русского и литературы, учитель музыки, учитель ИЗО, учитель технологии, воспитатели. А также студенты педагогических ВУЗов, проходящие практику в нашем учреждении, родители, учащиеся других школ. Так в *инклюзивной группе* из сверстников, студентов, педагогов, воспитателей, родителей решается задача социализация детей с нарушением зрения. Так обеспечивается сложная работа разных творческих направлений деятельности в театре, а ребята получают общение в команде специалистов и заинтересованных участников, где каждый отвечает за свою часть подготовки спектакля:

- учитель изо и технологии – декорации, костюмы, афиша, свет;
- учитель музыки – музыкальное сопровождение спектакля (подготовка песен и танцев), подготовка сценария, репетиции, показ спектакля;
- учитель русского и литературы – прочтение литературного произведения и его разбор, подготовка сценария, участие в репетициях;
- воспитатель – организация и проведение общих и индивидуальных репетиций с ребятами, проведение воспитательных бесед по содержанию спектакля.
- студенты – сопровождение ребят в репетиционном процессе и участие в постановках.
- родители - подготовка костюмов, разучивание слов, беседа.
- учащиеся – участие в спектакле в качестве актеров, звукорежиссеров, костюмеров, светооператоров, декораторов и т.д. При этом граница между детьми с ОВЗ и детьми «норма» стирается. Последние учатся поддерживать слабовидящих и слепых ребят, принимать их особенность и считать полноправными участниками процесса постановки спектакля. А ребята с нарушением зрения учатся не бояться общения со сверстниками и взрослым, формируя адекватные реакции в разных учебных ситуациях, усваивая нормы и правила поведения. Важно и то, что эти нормы и правила поведения ребята, не смотря на свои особенности здоровья, могут донести другим людям через постановку спектаклей, еще больше утверждая их для себя.

В данном проекте ребятам с 1-12 классов предлагается принять участие в театральных постановках спектаклей на сюжеты произведений русских и зарубежных писателей и драматургов, в которых освещаются общечеловеческие ценности, обсуждаются «вечные» вопросы.

Работа над спектаклем проходит в несколько этапов:

1. Чтение лит. произведения, его обсуждение.
2. Составление сценария на основе лит. произведения, первое его прочтение.
3. Репетиции. Группами и сводные. Подготовка реквизита
4. Контрольная репетиция. Подготовка афиши.
5. Показ спектакля

Театр назван «СОТА», так как описывает качества школьника, которые он может развить в результате посещения театральных занятий, они же являются важным условием занятия в театре. СОТА - это аббревиатура следующих слов: *современный, открытый, талантливый, активный*. Это так же наш девиз, т.к. театр наш:

Современный - в театре используется современная техника, изо, музыка и разбираются самые современные вопросы и проблемы.

Открытый - в театральные занятия может включиться любой ребенок на любом этапе работы над спектаклем. Наш театр рассчитан на особых детей. Поэтому каждый участвует по мере своих сил и возможностей.

Талантливый - все дети талантливы, только не все об этом знают. Даже он сам. Мы верим, что каждый талантлив по-своему. И наш театр может помочь раскрыть таланты.

Активный – театральные занятия построены так, что каждый может в подготовке к спектаклю проявить свою активность. Даже если ребенок готов просто сидеть в зале и во время работы над постановкой хлопать в ладоши каждому актеру – он уже участник процесса.

Проект рассчитан на 3 года и каждый год планируется выпустить по 1-2 спектакля. Проект только запущен, но уже сейчас идет подготовка к спектаклю «Секрет», по мотивам сказки «Алые паруса», посвященный 100-летию с момента публикации данной сказки А. Гринном. Ребята на уроках ИЗО разрабатывают эскизы декораций и костюмов, логотип и эмблему театра для оформления афиши и приглашений, на уроках музыки учат песни, а после уроков знакомятся с танцами, учат слова, репетируют на сцене. Пожелаем им удачи и надеемся, что показ спектакля состоится уже в этом полугодии и не только в нашей школе, но и за ее пределами.

Немчанин А.Н. учитель столярного дела
МБОУ Специальная общеобразовательная школа-интернат г. Кизела,
nemchanin@yandex.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ СТОЛЯРНОГО ДЕЛА

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос здоровьесберегающих технологий в школе для детей с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью). Проведена классификация здоровьесберегающих технологий. Автором отмечается роль здоровьесберегающих образовательных технологий в становлении осознанного отношения ребенка к здоровью и жизни человека. Представлены результаты использования здоровьесберегающих технологий на уроках столярного дела.

Ключевые слова: образовательное пространство, ФГОС ОО УО (ИН), особые образовательные потребности, здоровьесберегающие технологии, столярное дело, ОВЗ.

Состояние здоровья подрастающего поколения – важнейший показатель благополучия общества и государства, который не только отражает настоящую ситуацию, но и даёт прогноз на будущее. Сохранение и укрепление здоровья ребенка – государственный приоритет в образовании. Поэтому важным и актуальным является создание в каждом образовательном учреждении здоровьесберегающей среды, включающей в себя учебный процесс, внеурочную деятельность, взаимодействие с социумом.

Всероссийские исследования показывают увеличение заболеваемости детей по всем классам уже в раннем возрасте. В настоящее время можно с уверенностью утверждать, что именно педагог в состоянии сделать для здоровья современного ученика больше, чем врач. Это не значит, что он должен выполнять обязанности медицинского работника. Просто

педагог должен работать так, чтобы обучение и воспитание детей в школе не наносило ущерба здоровью школьников.

Педагог должен уметь:

- владеть основами здорового образа жизни;
- устанавливать контакт с коллективом учащихся;
- прогнозировать развитие своих учащихся;
- моделировать систему взаимоотношений в условиях педагогики оздоровления;
- личным примером учить учащихся заботиться о своем здоровье и здоровье окружающих людей.

Все эти умения, тесно связанные между собой, оказывают влияние на эффективность использования педагогом средств, методов и приемов здоровьесберегающих методик в учебно-воспитательном процессе при работе с классом.

Педагогу недостаточно получить в начале года листок здоровья класса от медицинских работников и использовать характеристики здоровья учащихся для дифференцирования учебного материала на уроках, занятиях, побуждать детей совместно с родителями к выполнению назначений врача, внедрять в учебно-воспитательный процесс гигиенические рекомендации. Прежде всего, педагог должен быть примером для своих воспитанников в вопросах здоровьесбережения. Только тогда, когда здоровый образ жизни – это норма жизни педагога, только тогда ученики поверят и будут принимать педагогику здоровьесбережения должным образом.

Подготовка к здоровому образу жизни ребенка на концепции здоровьесберегающих технологий должна стать первоочередным направлением в деятельности учителя, работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Здоровьесберегающие технологии – это система мер по охране и поддержанию здоровья учащихся, обуславливающая значимые характеристики образовательной среды и условия жизни ребенка, влияющие на здоровье. С состоянием здоровья связана и эффективность обучения. Требования к организации школьной жизни: формирование оптимальных гигиенических, экологических и других условий, обеспечение организации образовательного процесса, предотвращающей формирование у обучающихся состояний переутомления.

Здоровьесберегающие образовательные технологии обучения построены на возрастных особенностях познавательной деятельности учащихся, обучении на оптимальном уровне сложности, вариативности методов и форм обучения, оптимальном сочетании двигательных и статических нагрузок, обучении в малых группах, применении наглядности, совмещении различных форм предоставления информации, создании эмоционально благоприятной атмосферы, выстраивании положительной мотивации к учебе, прививании учащимся знаний по вопросам здоровья.

Цель здоровьесберегающих образовательных технологий обучения в МБОУ СОШИ города Кизела:

- обеспечить каждому школьнику возможность сохранения здоровья за период обучения в школе,
- сформировать у ребёнка необходимые знания, умения и навыки по здоровому образу жизни, научить применять полученные знания в повседневной жизни.

Забота о здоровье является одним из приоритетов работы и на уроках столярного дела. Применение здоровьесберегающих образовательных технологий даёт возможность:

- осуществлять личностную направленность обучения, создавать комфортные условия для школьников с учётом индивидуальных психологических особенностей (восприятие, мышление, память) и индивидуального темпа работы;
- достигать прогнозируемого результата, осуществлять в определённые сроки с определённым уровнем затрат ресурсов, физического и психического здоровья учителя и ученика;
- осуществлять неразрывную связь с теорией деятельного подхода в обучении;
- организовать самостоятельную работу учащихся.

Возможность положительного влияния трудовой деятельности на растущий организм доказана многочисленными исследованиями физиологов и гигиенистов. Занятия трудом существенно увеличивают двигательный компонент в режиме дня. Они способствуют формированию у подростков положительных эмоций, позволяют им увидеть конкретный результат затраченных усилий, что всегда приносит радость и чувство удовлетворения и служит фактором укрепления психоэмоционального статуса организма.

При рациональной организации физического труда у подростков повышается уровень функционирования всех физиологических систем: увеличивается насыщение крови кислородом, тем самым улучшается деятельность дыхательной системы, повышаются обменные процессы, усиливаются и уравниваются нервные процессы возбуждения и торможения, улучшается координация движений, увеличиваются мышечная сила и выносливость, значительно повышается умственная и физическая работоспособность.

Преподавание предмета столярного дела позволяет органично вписывать принципы здоровьесбережения в практическую часть уроков. Многочисленными медицинскими исследованиями установлено, что труд оказывает благотворное влияние на развивающийся организм подростков. Работа с древесиной требует определенных физических усилий, при которых основная нагрузка ложится на костно-мышечный аппарат. Последний, в свою очередь, способствует нормальной деятельности сердечно-сосудистой системы, пищеварения, повышает работоспособность и выносливость.

Как учитель, в своей практике я использую следующие здоровьесберегающие технологии:

1) технологии сохранения и стимулирования здоровья: динамические паузы, гимнастика для глаз, дыхательная гимнастика. Это особенно актуально для сдвоенных уроков. В построении урока планирую и провожу небольшие паузы для дополнительного инструктажа, смены инструментов и других организационных моментов, что также является отдыхом во время работы. Обязательно - атмосфера доброжелательности, вера в силы ребенка, индивидуальный подход, а именно понимание его индивидуальных особенностей и поиск соответствующих методов обучения. Поскольку для них работа в мастерских более утомительна, чем для здоровых школьников, и может вызывать значительное учащение пульса, повышение артериального давления и температуры тела, обильное потоотделение, жалобы на усталость. Поэтому очень важно работать в тесном взаимодействии со всеми участниками педагогического процесса: учителями-предметниками, педагогом-психологом, воспитателями. Также к технологии сохранения и стимулирования здоровья относится соблюдение личной гигиены (мытьё рук после работы, соблюдение бережного отношения к

специальной одежде и оборудованию мастерской, чистота на рабочем месте и в целом мастерской);

2) технологии обучения здоровому образу жизни: коммуникативные игры, внеурочная деятельность (кружок «Художественная обработка древесины»);

3) коррекционные технологии: технологии воздействия цветом, технологии коррекции поведения, смена видов деятельности, регулярное чередование периодов напряженной работы и расслабления.

Отдельно отмечу, что выполнение санитарно-гигиенических требований (тепловой режим, освещение, проветривание и влажная уборка мастерской) также обязательно, как и перечисленные выше технологии. Поскольку обработка дерева связана с повышенными энерготратами и теплообразованием, температура воздуха в мастерских должна быть ниже, чем в классе.

На уроках и занятиях особое внимание уделяю эмоциональному настрою детей. Кроме этого, соблюдаю следующие санитарно – гигиенические требования: подгонка оборудования по росту ученика, работа только исправно настроенным и остро заточенным инструментом. На всех уроках соблюдаются правила техники безопасности, которые ориентированы на предупреждение травматизма и сохранение здоровья учащихся.

Каждая из приведённых технологий имеет оздоровительную направленность, а используя их в комплексе, здоровьесберегающая деятельность формирует у обучающихся стойкую мотивацию на здоровый образ жизни и полноценное развитие.

Немчанина Е.С., учитель

МБОУ Специальная общеобразовательная школа-интернат г. Кизела,
ketrinnem@rambler.ru

ВИРТУАЛЬНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК РЕСУРС РАСШИРЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА РЕБЁНКА С ТМНР

Аннотация. Статья посвящена проблеме включения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) в образовательное пространство. Автором рассматривается внедрение специфических методов и средств обучения детей указанной категории, а именно использование виртуальных экскурсий. Отмечается роль виртуальных экскурсий при обучении детей с ТМНР. Представлены результаты использования виртуальных экскурсий в образовательном процессе.

Ключевые слова: образовательное пространство, ФГОС ОО УО (ИН), особые образовательные потребности, виртуальная экскурсия, ТМНР.

Понятие тяжелые множественные нарушения развития (ТМНР) ребенка подразумевает под собой особую группу детей, которые нуждаются в специфическом сопровождении. Как обучать ребенка, который с трудом передвигается или не разговаривает, не дает обратной связи? Существует целый ряд нормативных актов, которые предусматривают получение особого образования для детей с ТМНР.

Несмотря на серьезные недостатки в физическом или умственном развитии дети должны получить образование, которое должно соответствовать ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития обеспечивается целым рядом факторов, в том числе использованием специфических методов и средств обучения.

Детям с ТМНР тяжело воспринимать вербальную информацию. У большинства детей лучше развит зрительный анализатор, а это значит, что зрительно представленная информация ими легче воспринимается. Зная эффективность использования зрительной поддержки при обучении и социализации детей с ТМНР, мною была разработана и адаптирована серия виртуальных экскурсий по краеведению, знакомству с профессиями, объектами социальной инфраструктуры. Такой способ предъявления информации: помогает концентрировать и удерживать внимание, предоставляет информацию в форме, в которой дети могут легко и быстро её понять, дает возможность объяснять ребенку абстрактные понятия.

Виртуальная экскурсия имеет целый ряд преимуществ перед традиционными экскурсиями. Погодные условия не мешают реализовать намеченный план и провести экскурсию по выбранной теме. У виртуальных экскурсий нет границ. Например, не покидая здания школы мы можем посетить и познакомиться с объектами, расположенными за его пределами.

Виртуальная экскурсия – это организационная форма образовательной деятельности, отличающаяся от реальной экскурсии виртуальным отображением реально существующих объектов. Преимуществами являются доступность, возможность повторного просмотра, наглядность, наличие интерактивных заданий.

По форме и содержанию виртуальные экскурсии могут быть нескольких видов:

- фотопутешествие (*знакомство с объектами и явлениями природы вместе с каким-либо героем*). Оформляются в виде электронных презентаций и слайд-шоу;
- видеозапись, комментариями к которой служат рассказы детей или **экскурсовода**. Это могут быть видеозаписи семейного путешествия или видеоролики, размещенные на сайтах реальных музеев и в глобальной сети Интернет.

Виртуальные экскурсии можно создать самому или загрузить из сети Интернет. Выделяют следующие формы проведения виртуальных экскурсий:

1. Мультимедийные презентации с помощью программы PowerPoint.
2. Видеозаписи (музей, цирк, зоопарк и т.д.)
3. Интерактивное общение с помощью программы Skype (виртуальная экскурсия по улицам родного города, экскурсия на рабочее место своих родителей и т. д.)

Тематика экскурсий подбирается с учетом возрастных особенностей, интересов детей, календарно-тематического планирования.

Цель виртуальных экскурсий: содействие успешной социализации детей с ТМНР.

Задачи:

- расширить знания детей о родном городе, познакомить с достопримечательностями нашей страны;

– внедрять новые формы обучения, способствующие взаимодействию между всеми участниками образовательного процесса.

После того как виртуальная экскурсия разработана, её можно прикрепить к домашнему заданию в электронном дневнике или поделиться ей с другими педагогами.

Виртуальные экскурсии можно использовать при подготовке уроков в условиях дистанционного обучения, при длительном лечении ребёнка в стационаре, надомном обучении или во время карантина.

Результаты использования виртуальных экскурсий в образовательном процессе:

– положительная динамика развития детей с особыми образовательными потребностями;

– расширение представлений об окружающем мире;

– освоение учащимися базовых коммуникативных навыков, являющихся необходимыми для успешной социализации.

Кроме этого обогатился опыт общения с родителями: родители научились использовать полученный инструментарий в домашних условиях. И главное – обучающиеся освоили базовые коммуникативные навыки, являющиеся необходимыми для успешной социализации.

Новикова О.С., педагог-психолог
МАДОУ «Детский сад №111» г. Перми,
oksana0314@ya.ru

ШКОЛА РОДИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА КАК ФОРМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Анотация. В статье представлен опыт работы специалистов МАДОУ «Детский сад №111» г. Перми по реализации проекта психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, «Школа родительского мастерства». Новизной данного проекта является применение инновационных технологий и практик в работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Наглядно описана программа мероприятий и представлена эффективность подобных форм психолого-педагогического сопровождения семьи.

Ключевые слова: родители детей с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическое сопровождение семьи, технологии и формы организации работы с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья, взаимодействие детского сада с семьей.

На сегодняшний день проблема воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья является одной из наиболее актуальных. Такие дети в большей степени нуждаются в своевременном и целенаправленном психолого-педагогическом сопровождении, чем их сверстники.

Ежегодно в нашем городе увеличивается количество дошкольных образовательных учреждений, которые осуществляют коррекционно-развивающую работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Начиная с 2019-2020 года и по настоящее время, их число составляет 100% от общего количества дошкольных учреждений г. Перми. Динамику можно увидеть, если сравнить с показателями предыдущих лет, например, в 2018-2019 уч. г. количество таких ДОУ составляло 86%, а в 2017-2018 уч. г. – всего 83% от общего количества дошкольных учреждений [2, 3].

Благодаря развитию муниципальных служб ранней помощи и расширению общего количества дошкольных учреждений, осуществляющих коррекционно-развивающую работу с детьми с ОВЗ, ежегодно увеличивается и число детей с особыми образовательными потребностями, посещающих инклюзивные группы детского сада. По данным департамента образования г. Перми в 2021-2022 учебном году количество детей с ОВЗ, посещающих ДОУ составило 4376 человек, из них 44,8% – доля детей в инклюзивных группах [4].

Задача современного детского сада состоит не только в том, чтобы приспособить свою деятельность к ребенку с ОВЗ, но главным образом – перераспределить ресурсы так, чтобы все дети получили возможность принимать посильное участие в образовательной деятельности и находить пути преодоления трудностей.

Одним из принципов в организации воспитательно-образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении является включение родителей в этот процесс. Данный принцип обеспечивает непрерывность и преемственность, комплексный подход к воспитанию, обучению, оздоровлению на основе педагогических подходов со стороны родителей и образовательного учреждения [1].

Он реализуется через:

- выявление особенностей дошкольного развития и приоритетов семейного воспитания, согласования индивидуальных образовательных маршрутов и единой воспитательной программы;
- формирование адекватной оценки возможностей ребенка;
- школу для родителей, лекторий педагогических знаний, обеспечивающий ознакомление родителей с основными закономерностями физиологического, психического, интеллектуального развития детей и рекомендациями по воспитанию детей на каждом возрастном этапе;
- систему индивидуального консультирования по снятию конкретных затруднений у родителей в вопросах организации и содержания обучения и воспитания детей.

Исследователями выделяется целый ряд причин, влияющих на результативность семейного воспитания ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. Одной из них является отсутствие у родителей программы воспитания, стихийный характер воспитания и обучения ребенка, отрывочность педагогических знаний, непонимание возрастных особенностей, потребностей ребенка, представление о школьнике как об уменьшенной копии взрослых; непонимание роли оценки в воспитании и обучении ребенка [5].

Кроме того, несмотря на изобилие информации, поступающей из разнообразных источников, уровень компетентности родителей остается на крайне низком уровне именно в связи с тем, что ее качество и уровень возможности дифференцировать действительно полезную и достоверную информацию ничтожно мал. Практика показывает, что присваивается только тот опыт, который получен в деятельности, соответственно

информация, даже самая полезная, которая не проверена экспериментальным путем, собственным опытом никогда не станет.

Одной из эффективных форм психолого-педагогической поддержки семьи в нашем детском саду является организация «Школы родительского мастерства». Это объединение создаётся для родителей, нуждающихся в квалифицированном психолого-педагогическом сопровождении. Целью Школы является оказание теоретической и практической помощи родителям в развитии и воспитании ребенка с ОВЗ (создание психологического комфорта, психологическое просвещение родителей, актуализация проблемных тем в развитии детей и формирование позиции «ответственного родительства»).

В 2021-2022 учебном году цикл занятий в «Школе родительского мастерства» был посвящен применению инновационных технологий и практик в работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Программа включала 10 занятий, каждое из которых знакомило родителей с определенной технологией, благодаря чему они имели возможность не просто получать знания, а и формировать умения и навыки опытным путем. В качестве методов и форм работы были эффективно использованы практико-ориентированные технологии: дискуссии, ролевые игры, решение проблемных ситуаций, психотехнические упражнения.

Интерактив «Игры, родившиеся на кухне». Цель – познакомить родителей с Монтессори-технологией, дать понимание важной роли сенсорного развития ребенка, научить родителей организовывать развивающее пространство для ребенка в бытовых условиях. На этом занятии Школы родители в интерактивной форме познакомились с возможностями превращения обычной домашней обстановки в развивающую среду для ребенка. Им было предложено множество вариантов игр с детьми, способствующих формированию сенсорных эталонов, развитию восприятия, мелкой моторики. Кроме того, участники сами активно придумывали игры, с головой погружаясь в работу педагога. В процессе занятия родители получили опыт непосредственного проживания, что способствовало интеграции психолого-педагогических знаний и навыков.

Мастер-класс для родителей «Тренируем наш мозг». Цель – знакомство родителей с нейропсихологическим подходом к развитию ребенка в интерактивной форме. Педагог-психолог продемонстрировал разнообразные упражнения по нейрокоррекции и научил родителей применять их на практике. Родители остались с конкретными рекомендациями по взаимодействию с ребенком в домашних условиях.

Кейс-технологии «Здоровая семья». Цель – познакомить родителей с рядом таких здоровьесберегающих технологий, как рефлексотерапия, самомассаж, релаксация, су-джок терапия, разные виды гимнастики, научить их правильному использованию телесно-ориентированных техник для обеспечения гармоничного развития ребенка. Образовательное пространство этого занятия было разделено на отдельные зоны, в каждой из которых родители могли познакомиться с какой-либо здоровьесберегающей технологией и получить готовый кейс с упражнениями. Многие из родителей впервые познакомились с представленными практиками, и поэтому с большим интересом погрузились в работу. Особое внимание родителей привлекли техники релаксации, для многих они стали настоящим «спасательным кругом», средством для возвращения в ресурсное состояние.

Арт-гостиная для родителей. Цель – знакомство родителей с использованием арт-технологий в работе с детьми с ОВЗ, снятие психо-эмоционального напряжения, осмысление

личного родительского опыта, получение ресурса для выстраивания отношений в семье. На этом занятии Школы родители познакомились с различными техниками нетрадиционного рисования, такими как кляксография, наложение краски на влажную бумагу, рисование солью, мятой бумагой, ниткография, разбрызгивание и др. Для родителей работа с красками способствовала преодолению коммуникативных барьеров и психологических защит. Они прочувствовали лично, как арт-терапия может оказывать дополнительное влияние на осознание ребенком своих чувств, переживаний и эмоциональных состояний, создает предпосылки для регуляции эмоциональных состояний и реакций.

Практикум «Лего-технологии для речевого развития ребенка». Цель – познакомить родителей с возможностями конструктора Лего и его применением для формирования у детей с речевыми нарушениями как речевую, так и связанные с ней неречевые виды деятельности. Родители совместно с учителем-логопедом выполняли увлекательные задания, играли в «Разноцветные дорожки», «Зашифрованное письмо», «Разложи картинки», «Собери слово» и другие игры. Они узнали о многофункциональности данной развивающей технологии, о ее пользе для сенсорного, речевого развития детей, для развития эмоционально-волевых и познавательных процессов и для повышения мотивации к обучению.

Аукцион секретов воспитания. Цель – раскрытие в родителях воспитательного потенциала, создание дружеской атмосферы. Занятие проводилось в виде ярмарки идей, где родителям предлагались готовые приемы, «уловки», лайф-хаки, так называемые «палочки-выручалочки» в вопросах воспитания ребенка. Темы, затронутые на занятии, определялись по запросам родителей (в ходе общего анкетирования и индивидуальных консультаций), т.е. были особенно актуальны для них. Упражнения в рамках этого занятия научат родителей лучше понимать собственного ребенка, его потребности и особенности, а также учитывать их в процессе воспитания.

Сказочная мастерская «Веселые картинки». Цель – познакомить родителей с понятием сказкотерапии, о ее возможностях в создании эмоционального благополучия ребенка, обучение родителей созданию терапевтических сказок для своего ребенка. Занятие проводилось в форме мастерской, где родители под руководством педагога-психолога учились создавать сказки по картинкам. В ходе занятия внимание родителей было обращено на то, почему сказка привлекает внимание детей к важным с точки зрения воспитания вопросам, как она стимулирует проявление у детей с ОВЗ скрытых способностей, позволяет сформировать у них оптимизм, показывая благоприятное развитие событий.

Спортивно-оздоровительный праздник «Игры нашего двора». Цель – познакомить родителей с понятием игры, дать понимание важной роли игры в развитии ребенка. Праздник проводился на открытом воздухе, на территории детского сада. Для родителей была проведена шуточная контрольная «Игры, запомнившиеся с детства», благодаря которой удалось поднять настроение всем участникам и настроить их на дальнейшую работу. Далее родители передвигались по «станциям», и на каждой из них сыграли в 6 разных игр. Родители на практике увидели, в каких играх ребенок может развивать двигательные умения, в каких усваивать эстетические нормы и правила поведения. Все участники получили широкий спектр впечатлений. Этим самым мы стремились показать, чем ярче и разнообразнее игровая деятельность, тем успешнее ребенок будет реализовать свои потенциальные возможности.

Фотокросс «Ребята с нашего двора». Цель – организация активного интеллектуального отдыха, развитие творческих и коммуникативных способностей ребенка, оптимизация детско-родительских отношений, поддержка семейных ценностей. В конце учебного года состоялось занятие Школы в форме командного творческого соревнования, заключающегося в съемке креативных фотографий в кратчайшие сроки. Участниками итогового мероприятия стали и родители, и их дети. В процессе выполнения заданий дети самостоятельно находили объекты инфраструктуры, предусмотренные планом фотокросса, объясняли предназначение найденных объектов и общепринятых символов; дети демонстрировали устойчивую психологическую готовность к самостоятельному использованию объектов инфраструктуры (по результатам опроса родителей участников). Полученные знания и опыт однозначно пригодятся в жизни. Дети и их родители изъявили желание участвовать в аналогичных мероприятиях в дальнейшем.

Участие в таких наглядных занятиях стимулирует родителей, вдохновляет их, родители учатся не только содержательному взаимодействию со своим ребёнком, но и осваивают новые методы и формы общения с ним, учатся быть полезным ребёнку в обретении уверенности в себе, воспринимать ребенка, как самостоятельную личность. Кроме того, на занятиях родители учатся приводить в соответствие возможности ребёнка и свои требования к нему. Результатом такого родительского обучения является нормализация жизни семьи и организация оптимальной среды развития «особого» ребенка, формирование нового жизненного качества семьи – адаптивности, то есть способности самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой и окружающими, как в благоприятных, так и в экстремальных жизненных ситуациях, быть автором и творцом своей жизни.

Успешно решается одна из наиболее сложных проблем – проблема различия в позициях педагогов и родителей по преодолению сложностей, связанных с ограниченными возможностями здоровья ребенка. Родители перестают отстраняться от совместной работы с педагогами, осознают важность и значимость своей роли в этой работе, актуализируют коррекционные ресурсы семьи. Они расширяют представление о собственной компетентности, а это придает уверенность в своих силах, способствует пониманию своих возможностей и возможностей ребенка, активному участию в процессе обучения и воспитания, помогает родителю и ребенку адекватно взаимодействовать друг с другом.

Библиографический список

1. Дети с ограниченными возможностями здоровья: диагностика, образование, реабилитация. Комитет по образованию и науке администрации города Перми, г. Пермь. – июль 2001 г. – 48 с.
2. Итоги работы отрасли образования города Перми. Аналитический сборник за 2017-2018г. / под ред. Л.В. Сериковой. – Пермь: ОТ и ДО, 2018. – 170 с.
3. Итоги работы отрасли образования города Перми. Аналитический сборник за 2019-2020г. / под ред. Л.В. Сериковой. – Пермь: ОТ и ДО, 2020. – 232 с.
4. Наше образование. Аналитический сборник за 2017-2018г. / под ред. Л.В. Сериковой. Пермь, 2022 г. – 96 с.
5. Федосеева, О.А. Особенности воспитания ребенка с ограниченными возможностями в семье // Молодой ученый. 2013. № 9. С. 346-349.

Норсеева Н.А., наставник, учитель физической культуры
Краснов С.В., учитель физической культуры и ОБЖ
МБОУ «Ильинская СОШ №1», п. Ильинский, Ильинский ГО

ВОВЛЕЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В МЕРОПРИЯТИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТА «СЕМЬЯ И ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ»

2023 год президентом РФ объявлен годом педагога и наставника. В этом направлении мы начали работать с 2021-2022 учебного года. Составлена программа по наставничеству, где прописаны цели, задачи, основные направления совместной деятельности. Сделать удалось многое: это и методическая работа, и взаимное посещение уроков, и внеклассная деятельность, работа с родителями и участие в профессиональных конкурсах.

Сегодня мы поделимся опытом реализации совместного педагогического проекта «Семья и здоровый образ жизни». Участниками проекта являются обучающиеся 1-4 классов, дети с ОВЗ, родители, учителя, социальные партнеры. Школа, где мы работаем общеобразовательная, но более 10% – это дети с ОВЗ, поэтому привлечение такой категории детей считаем необходимым для создания ситуации успеха, в которой ребенок с ОВЗ имел бы возможность проявить свои сильные стороны.

Цель проекта: создание условий для эффективного взаимодействия образовательного учреждения по формированию патриотизма и гражданственности младших школьников, навыков ЗОЖ с привлечением детей с ОВЗ и их родителей.

Задачи:

- приобщать семью к физической культуре и спорту;
- воспитывать патриотические чувства, уверенность в себе, своих силах, воспитывать положительные эмоции при взаимодействии с педагогами, родителями, сверстниками;
- развивать физические качества: выносливость, быстроту, силу, реакцию;
- совершенствовать двигательные навыки.

Основными направлениями нашей работы в проекте являются:

Спортивное:

Цель: вовлечение участников проекта к занятиям физической культурой и спортом для укрепления здоровья.

Это направление раскрывает физический потенциал подрастающего поколения. Участие в различных спортивных мероприятиях дают возможность нашим детям, в том числе и детям с ОВЗ и их родителям на уровне школы, округа и края приобщаться к спорту.

Краеведческое:

Цель: развитие познавательного интереса к изучению истории, культуры, природы родного края.

Данное направление работает на интеграцию спортивной и краеведческой работы, а также участие в проектной и исследовательской деятельности на основе местного материала.

Оборонно-массовая работа:

Цель: воспитание патриотизма и гражданственности младших школьников.

Патриотические мероприятия, запланированные в данном направлении способствуют формированию у детей гордости за свою родину, почитание символики государства и его истории.

Хочется поделиться опытом в реализации и проведении внеклассного занятия для обучающихся 4-х классов «Пожар – дело серьезное!», которое было разделено на две части: теоретическую и практическую. Данное мероприятие было посвящено работе спасателей. Дело в том, что молодой специалист до школы работал в пожарной части Ильинского городского округа. Зная проблемы пожарной обстановки в районе, решили рассказать и показать важность профессии МЧС: это умение быть выносливым, быстрым, в любой экстремальной ситуации быстро потушить пожар, применив средства пожаротушения, а также быть сильными, чтобы спасти человеческие жизни из огня.

Цель данного занятия: Повторение основ пожарной безопасности и определение значения физических качеств при возникновении пожара.

На этом внеклассном занятии применялся метод передачи знаний словесный и наглядный. Теоретическая часть заключалась в показе презентации по пожарной безопасности, показе видеороликов с обсуждением пожарных ситуаций, где обучающиеся демонстрировали свои знания по ППБ.

При повторении данного материала применяли для таких детей игровую технологию, а при проведении практической части каждый раз показывалось правильность выполнения всех спортивных эстафет, связанных с развитием скоростных качеств, а также и координационных способностей.

Дети с ОВЗ имеют низкий уровень инициативы. Из-за слабого развития навыков сотрудничества, таких детей мы включили в совместную деятельность с детьми «норма».

Мы считаем, что подобные внеклассные мероприятия для таких детей проводить необходимо, здесь они могут проявить себя, выступить за честь класса и в то же время показать свои физические качества.

Остапчук О.В., педагог дополнительного образования
школа «УчимЗнаем – Республика Башкортостан», г. Уфа
eli3ar0va2@yandex.ru

ЗАНЯТИЯ МУЛЬТИПЛИКАЦИЕЙ В РАМКАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ НА ДЛИТЕЛЬНОМ ЛЕЧЕНИИ

Аннотация: мультипликация (анимация) рассматривается в качестве деятельности, отвечающей эмоциональным потребностям детей, находящихся на длительном лечении, имеющей развивающий характер обучения и большой потенциал интеграции с другими направлениями.

Ключевые слова: творчество, интеграция, социализация, этюд, обучение, развитие, мультипликация.

К сожалению, заболеть и оказаться на длительном лечении может любой ребёнок.

Вообще любой: из любой семьи, с любым уровнем жизни и культурным бэкграундом, с любым набором увлечений, склонностей и способностей. Вероятно, он посещал раньше какие-либо кружки и секции, развивавшие его таланты. У него были достижения, проекты и планы на будущее. Болезнь внезапно прерывает всё это, приводит его в стрессовое состояние, вызывает у него не только физический дискомфорт, но и душевный. Любой ребёнок, здоров ли он или болен, растёт и познаёт мир, и пребывание в лечебном учреждении не должно останавливать этот процесс. Длительное лечение требует много времени и сил, но маленький пациент не должен круглосуточно думать только о процедурах и замыкаться в своей проблеме. Свободное время такого ребёнка нужно заполнить каким-то занятием, по мере его сил, которое сможет поддержать его эмоционально, в то же время принесёт ему пользу, развивая и обучая. Система дополнительного образования может предложить очень многое, но из ряда возможных направлений хоча выделить занятия мультипликацией.

Это поле деятельности имеет очень широкие границы. Мультипликацию легко интегрировать с другими направлениями, что позволит ребёнку выстроить мостик от своих прежних увлечений, а педагогам позволит заниматься ребёнком комплексно, объединив усилия. Существует много видов мультипликации, это даёт пространство для манёвра. Рисованная мультипликация тесно смыкается с занятиями ИЗО, (создание фона и персонажей, композиция кадра, цветовая гармония), мультипликация стоп-моушен прекрасно сочетается с рукоделием, (создание многочисленных деталей и декораций), написание сценариев для мультфильмов перекликается с занятиями литературой, озвучка имеет много общего с занятиями музыкой и актёрским мастерством, компьютерные мультфильмы уводят в мир высоких технологий, вплоть до виртуальной реальности, которая тоже может быть здесь применена, как и 3D моделирование и основы программирования. Выбор конкретной технологии зависит от склонностей и потребностей ребёнка, возрастных особенностей, поставленных задач, условий осуществления образовательной программы.

Важно то, что дети хорошо «откликаются» на занятия мультипликацией. Для них мультфильмы изначально это то, что связано с позитивом, с улучшением настроения, и они зачастую оживляются от самой перспективы таких занятий. И это резервуар, куда можно сбросить напряжение и боль, рассказав о том, что тебя волнует, переплавив эмоции в творчество и игру. Валлиуллина С.А. в статье, подготовленной по следам выступления главного детского реабилитолога г. Москвы в рамках круглого стола «Современные достижения наук в комплексной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов», организованного в Российской Академии образования, отмечает: «Если у взрослых в процессе реабилитации на первое место выходит мотивация, то у детей – интервенционные подходы, основанные на удовольствии, игре, которые обладают важным развивающим значением в процессе восстановления» [1]. Мультипликация хорошо подходит для этих целей, в ней возможны и игры, и эксперименты. С помощью мультипликации можно передать практически любую самую смелую идею и фантазию, развивать творческое начало. Следует учитывать, что направление занятий на развитие навыков, в сторону профорientации и серьёзной деятельности, потребует большой кропотливости и усидчивости от ребёнка, терпения, так как некоторая часть работы для высококлассной мультипликации требует и монотонного труда, и длительной концентрации внимания, на которые дети могут быть ещё не способны, во-первых, в силу возраста, во-вторых в силу своего особого физического состояния: ребёнок находится на лечении, он

ослаблен, быстро устаёт, легко теряет эмоциональное равновесие и настрой. Поэтому, хотя мы всегда стремимся ребёнка развивать и учить, на первый план всё же выходит эмоциональная поддержка, облегчение и улучшение состояния, привнесение позитива, положительного влияния творчества, душевный подъём. Поэтому наставник должен быть чутким и бережным и стремиться не к тому, чтобы дети «любой ценой» выполнили работу, а к тому, чтобы эта работа сделала детей счастливее. Степень углубления в тему зависит и от временных рамок: с детьми, которые, в силу длительного лечения, занимаются продолжительное время, можно запланировать и выпустить полноценный мультфильм. Но и те, с кем вы сумеете сделать лишь этюды, смогут пережить ощущение маленького чуда, когда неподвижные рисунки начинают оживать. Детям важно ощущение победы, достигнутого результата, поэтому советую выполнять этюды, ведь их можно подавать не как скучные упражнения для отработки технологии, а как очень маленькие мультфильмы, ценные и интересные сами по себе.

Мультипликация во многом предполагает групповую деятельность, значит ребёнок не будет чувствовать себя одиноким, а контакты, завязанные на основе сотворчества, способствуют социализации. В эпоху интернета эти контакты могут сохраниться и после перемещения ребёнка в другое лечебное учреждение или выписки. В результате занятий анимацией он приобретает новые знания и позитивно окрашенный опыт, который поддержит его в дальнейшем. Ведь для ребёнка является проблемой не только момент, когда болезнь вырывает его из привычного окружения, но и момент, когда он возвращается, ему нужно заново влиться в коллектив сверстников, и он не должен чувствовать себя обделённым и отставшим, ущербным, наоборот, он сможет сказать «смотрите, что я теперь умею!» - и, возможно, продолжит свои занятия мультипликацией даже после реабилитации и возвращения к привычному образу жизни.

Библиографический список

1. Валиуллина С.А. Междисциплинарное взаимодействие специалистов в реабилитации детей // Альманах Института коррекционной педагогики. 2020. № 40. Режим доступа: <https://allded.ru/ru/articles/almanac-no-40/interdisciplinary-cooperation-of-specialists-in-rehabilitation-of-children>

Пахмутова А.С., музыкальный руководитель,
pahmutova.anna@mail.ru

Сыщикова А.В., заведующий
МБДОУ «Детский сад№21», г.Урай,
Syshikova-av@edu.uray.ru

ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ИГРОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Аннотация. В статье представлены возможности использования музыки в работе по восстановлению нарушенной просодической стороны речи. Предложен комплекс упражнений по коррекции дыхательных и голосовых расстройств.

Ключевые слова: просодика речи, движение, музыкально-игровые упражнения.

Дети с нарушением речи – это одна из самых распространённых категорий детей с отклонением в развитии. Ежегодно количество таких детей увеличивается с диаметральной прогрессией. Отклонения от нормального речевого развития у детей с ограниченными возможностями здоровья также наблюдаются и в просодической стороне речи. У детей отмечается малоразборчивая, монотонная, гипофоничная, аритмичная речь, лишенная эмоциональной окраски и выразительности. Это речевое нарушение связано с поражением двигательных отделов центральной нервной системы, и как следствие, порезами мышц языка, губ, мягкого неба, голосовых складок, мышц их мышечного тонуса и ограничением их подвижности. Голос и дыхание во время речи у таких детей ослаблены. Нарушены модуляции голоса по высоте и силе. Ребенок затрудняется в произнесении слов усложненной слоговой структуры. Разборчивость речи ухудшается в зависимости от объема речевого материала. Отсюда возникают сложности выступления на детских праздниках и чтение стихов.

Педагогу на музыкальных занятиях необходимо выработать звонкость и гибкость звучания, развить модуляции и диапазон голоса, устранить горловую зажатость, охриплость и сдавленность. Также в работе с детьми данной категории стоит задача формирования правильного дыхания, развития звуковедения, интонирования, громкости звука, темпа, чувства ритма. Кроме того, дополнение тактильно-вибрационными и кинестетическими ощущениями слухового восприятия поможет выработать у детей навык самоконтроля.

Важно отметить, что речь, музыка и движения тесно взаимосвязаны. Именно поэтому мы учитываем это на практике при развитии умственных способностей, физическом и музыкальном развитии детей с ОВЗ. Правильная поза способствует равномерному и более глубокому дыханию, развивая координацию голоса и слуха, улучшает детскую речь. Пение с движениями формирует хорошую осанку, координирует ходьбу. Слаженность этих трех компонентов является хорошим помощником в развитии детских эмоций, выработке детской мимики.

В процессе работы над интонационными музыкально-игровыми упражнениями у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи формируется умение длительно концентрировать внимание. Они учатся следить за показом педагога, слушать аккомпанемент и друг друга, вместе начинать и заканчивать исполнение произведения.

Для успешной коррекционной работы по устранению речевых нарушений материал преподносится в легкой, доступной, непринужденной форме. При выборе репертуара большое внимание уделяется мелодии, гармонической окраске, где линия мелодии должна быть в удобной тесситуре и небольшом диапазоне, простой и легкой в запоминании.

При отборе содержания нами были использованы методы и приемы фонopedической работы С.В. Бурнос, Ю.А. Дерябкиной, Л.В. Лопатиной, Н.В. Серебряковой, О.С. Орловой, составлена система логопедических музыкально-игровых упражнений, распевок и песенок для преодоления речевых нарушений с детьми с ОВЗ [1, 2].

Остановимся на некоторых видах логоритмической деятельности, проводимой на музыкальных занятиях.

В вводной части мы приветствуем друг друга, исполняя небольшие песенки-распевки, способствующие развитию правильной артикуляции и дикции. Эти приёмы координируют детский слух и голос: «Мы проверим спинку, спиночку-тростинку. Вот она какая, спиночка

прямая!» Постепенно вводятся в распевки музыкальные инструменты (бубны, маракасы, бубенцы).

Упражнение «Рисование голосом» проводится на подражание звуков окружающего мира: человеческого голоса (крик, смех, плач), голосов живой и неживой природы. На практике оно используется для развития интонационного и фонематического слуха, расширения диапазона речевого и певческого голоса. Мы предлагаем детям схематичное изображение рисунков, например, «Пожарная машина», «Ослик», «Пароход». Дети с педагогом, учитывая схему, пропевают звуки разные по высоте, длине, темпу.

Следующим упражнением применяется артикуляционная гимнастика в игровой песенной форме «Рот», автора С.В. Бурнос.

«У меня язык большой, захочу скручу трубой.

Захочу – постучу, захочу – помолчу.

Губы, зубы и язык. Вас люблю я, к вам привык».

Упражнение помогает устранить напряжение и скованность артикуляционных мышц, разогреть мышцы языка, губ, щек, артикуляционную моторику, выразительную дикцию.

Применение набора вокальных песенок-упражнений «Весна», «Осень» автора Д.В. Степанчишиной помогает разогреть голосовой аппарат и мышцы. Разучивание упражнений способствует развитию звуковысотного слуха, формированию чистоты интонации и расширению диапазона голоса. Использование при этом ярких иллюстраций, понятного текста, даёт детям четкое представление о времени года.

Для телесного проживания ощущения ритма и темпа разучивание распевок сопровождается «звучащими» жестами (хлопками, шлепками, притопами), используются атрибуты или пальчиковая гимнастика. Приведём пример песенки во взаимодействии с пальчиковой гимнастикой «Ежик», автора С.В. Бурнос.

«Ежик, бежит, ползет, яблоко он несет.

Круглое, вкусное. Съест его ежиха шустрая.

Ежик, ежик, шевелить колючками может.

Ежик, ежик, шевелить колючками может»

Песенки совершенствуют навык управления своим голосом, развивается речевое дыхание. Дети при этом учатся согласовывать прилагательные и существительными разных родов и местоимений. Благодаря данным упражнениям, улучшается артикуляция, автоматизируются шипящие звуки. При систематической работе в данном направлении педагоги отмечают ускорение темпа речи, навыки чередования медленно протяжного темпа с быстрым, четким и ритмичным. В активном словаре ребёнка добавляются новые слова.

Следующим этапом работы применяется пение с предметами: «Кубики» автора С.В. Бурнос.

«Кубиками я стучу, вот так. Громко-громко, громко-громко.

Кубики в руках верчу, вот так. И стучу громко, и стучу громко.

Кубики, кубики, вас возьму я в две руки.

Постучу, поверчу, положу вас в прицеп и укачу»

Песенка направлена на умение действовать с предметами, формирование чувства ритма, совершенствования навыка управления своим голосом (тихо-громко, высоко-низко). Первый куплет громкий, второй тихий. Пропевается песня динамично с использованием

голоса и в сопровождении с простукиванием кубиками. При этом упражнении тренируется слуховое внимание и память.

Следующая песенка «Змейка» автора Л. Курятникова направлена на умение действовать с цепочкой бусинок.

*«Змейка змеиную песенку пела, ш-ш-ш, ш-ш-ш
И на детеньшей нежно шипела. Ш-ш-ш, ш-ш-ш.
Послушно скрутились калачиком детки Ш-ш-ш, ш-ш-ш.
И сладко уснули в своей колыбельке»*

Дети сворачивают бусы в «улитку», накручивают на руку, водят цепочками по поверхности. При этом упражнении улучшаются артикуляция, автоматизируются шипящие, совершенствуется навык управления своим голосом, развивается речевое дыхание.

Применение кинезиологических песенок-упражнений развивает чувство ритма, кистевой и пальцевый праксис, координацию движений пальцев рук, стимулирует межполушарное взаимодействие – «Зайчик и морковка» автора Ю.А. Дерябкиной:

*«Зайки серые сидят (уклад «зайки» пр. и л. руками)
Глазками вокруг глядят («бинокль»)
Вот морковки: (показать 2 больших пальца («ок»))
Раз (опустить – поднять большой палец пр.р)
И два (опустить-поднять большой палец л.р)
Скачут зайки к ним, ура! (уклад «зайки» пр.и л.руками)
Прыг! (пр.р-«зайка», л.р- «морковка» («ок»))
Скок! (л.р- «зайка», пр.р- «морковка» («ок»))
Прыг! (ритмичное чередование пальчикового уклад до конца)
Скок! Скок! Прыг! Съели в тот же миг!
Ам (говорком) – (поймать л.р. большой палец на пр.р)»*

Песенка тренирует кисти рук в быстрой смене тонуса (напряжение-расслабление).

Следующая песенка представлена на развитие памяти, звуковысотного слуха и навык управления своим голосом – «Вышли пальчики гулять» С.В. Бурнос.

*«Вышли пальчики гулять, (Указательный и средний пальцы идут как ножки)
Стали пальцы танцевать. (Указательный и мизинец идут как ножки)
Вот так, вот так, стали пальцы танцевать.
(Поочередно то права сжимает в кулачок, то левая)
Пальчики играли, (Сжимать и разжимать кулачки)
Собачку увидали. («бинокль»)
А собачка лает, (сделать «собачку»)
Пальчики пугает, (рука с растопыренными пальцами)
Аф, аф, аф, аф, пальчики пугает»*

При воспроизведении произведения происходит тренировка кистей рук в быстрой смене тонуса (напряжение-расслабление). Это позволяет активизировать межполушарное воздействие на развитие мыслительной деятельности.

Представленные песенки-упражнения могут быть использованы при работе с плохо говорящими детьми не только на музыкальных занятиях. Возможно их использование воспитателями на занятиях по звуковой культуре, родителями в домашних условиях.

Таким образом, практика доказала, что использование целенаправленной работы по коррекции речевой патологии через интонационно-певческие упражнения оказывает положительное влияние на обучение, развивает интеллект, улучшает состояние физического здоровья и социальной адаптации детей, снижает утомляемость, повышает способность к произвольному контролю, что в свою очередь способствует коррекции недостатков речевого развития дошкольников с общим недоразвитием речи. При пении и выполнении речевых упражнений под музыку дети легче овладевают звуковысотными и динамическими модуляциями голоса, темпом речи, ее плавностью, что обусловлено схожестью мелодико-интонационных характеристик музыки и речи. Вокальные упражнения укрепляют дыхательный и голосовой аппарат ребенка, формируют звуочастотный и музыкальный слух, воспитывают любовь и интерес к музыке, развивают певческие навыки.

Библиографический список.

1. Бурнос С.В. «Пой-играй». Песенки с движениями для развития слуха и речи / D-seminar [сайт]. Режим доступа: <https://d-seminar.ru/video/pesenki-dlya-razvitiya-rechi-rebenka>
2. Дерябкина Ю.А. Музыкально-ритмические игры по активизации речи у неговорящих детей. Музыкально-игровой сборник / D-seminar [сайт]. Режим доступа: <https://d-seminar.ru/video/logomuzik-kak-razgovorit-molchuna-2-3-4-5-goda>

Перминова М.Р.,
специальный психолог, учитель изобразительного искусства МАОУ «Школа № 7 для
обучающихся с ОВЗ», г. Березники Пермский край
marina_perminova@inbox.ru

РАЗВИТИЕ И КОРРЕКЦИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ ИЗОТЕРАПИИ

Аннотация. В статье представлен опыт разработки и проектирования коррекционно-развивающего курса занятий по арт-терапии (изотерапии) в контексте требований федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова. Арт-терапия. Изотерапия. Коррекция и развитие. Обучающиеся с умственной отсталостью.

В структуре психики ребенка с умственной отсталостью в первую очередь отмечается недоразвитие познавательных интересов и снижение познавательной активности, что обусловлено замедленностью темпа психических процессов, их слабой подвижностью и переключаемостью. При этом страдают не только высшие психические функции, но и эмоции, воля, поведение, в некоторых случаях физическое развитие, хотя наиболее нарушенным является мышление, и прежде всего, способность к отвлечению и обобщению.

Задача психолога, педагога помочь преодолеть проблемы эмоционально-волевой, личностной и коммуникативной сфер личности ребенка с нарушениями интеллектуального развития, то есть обучить его взаимоотношениям с окружающим миром, ощущению и пониманию самого себя, своих мыслей и чувств. Коррекционная работа строится с учетом

специфических особенностей каждого ребенка с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и «запускает» компенсаторные процессы, обеспечивающие реализацию их потенциальных возможностей.

В контексте требований Федерального государственного образовательного стандарта образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в школе возникла необходимость создания программы коррекционно-развивающих занятий по арт-терапии (изотерапии) «Цветной мир».

Цель программы – развитие личности ребёнка с нарушением интеллектуального развития, изменение стереотипов его поведения, коррекция эмоциональных и поведенческих нарушений, а также проблем в обучении средствами художественного творчества.

Основные задачи:

- выявление особых образовательных потребностей обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);
- осуществление индивидуально ориентированной психолого-педагогической помощи;
- стабилизация и гармонизация эмоционально-волевых и поведенческих компонентов личности ребенка;
- формирование адекватных эмоциональных реакций ребенка в отношении себя, своих возможностей и окружающего мира.

Программа актуальна, так как художественно творчество стабилизирует эмоциональные состояния детей, развивает коммуникативные навыки и социально приемлемые допустимые формы реагирования отрицательных эмоций. В ее основе лежит особая «сигнальная цветовая система», когда с помощью цвета ребенок сигнализирует о своем эмоциональном состоянии. Изотерапия, с одной стороны, метод художественной рефлексии, с другой стороны, технология, позволяющая раскрыть художественные способности ребенка, с третьей стороны – это метод коррекции, с помощью которого можно корректировать эмоциональное состояние ребёнка и помогать решать его внутренние психические проблемы. Занятия с использованием изотерапии служат инструментом для изучения чувств, идей и событий, для развития межличностных навыков и отношений, укрепления самооценки и уверенности в себе. Их можно использовать как для отдельной работы с проблемными детьми, так и для совместного детского и детско-родительского творчества.

Изотерапия позволяет ребенку научиться фиксировать и анализировать свои чувства и чувства других людей. Главным способом коррекционно-развивающего воздействия является организация деятельности ребенка изобразительной деятельностью, в ходе реализации которой создаются условия для ориентировки ребенка в "трудных" конфликтных ситуациях, организуется необходимая основа для позитивных сдвигов в развитии личности ребенка. Изотерапия способствует сенсорному развитию, формирует мотивационно-потребностную сторону продуктивной деятельности, способствует дифференциации восприятия, мелких движений руки, а также обеспечивает развитие произвольного внимания, воображения, речи, коммуникации. Изотерапия не требует художественных навыков или способностей к изобразительному искусству, поэтому каждый ребенок может участвовать в этой работе. Рисунки и поделки отражают мысли и настроение и позволяют отслеживать отклонения в развитии. Изобразительно-игровое пространство, художественные материалы

являются для детей средством психологической защиты, которое помогает в трудных обстоятельствах.

Коррекционно-развивающая программа по арт-терапии (изотерапии) «Цветной мир» состоит из трех разделов, каждый из которых помогает поддерживать позитивный настрой детей, вести беседу о той или иной ситуации, поступке и его последствиях. Коррекционно-развивающая работа выстраивается таким образом, что личность и характер ребенка не обсуждаются, его не сравнивают с другими детьми, в общении не применяются негативные оценочные суждения. Акцент делается на продвижении ребенка в личностном росте посредством сравнения его с самим же собой. Первый раздел программы: «Рисование на свободную или заданную темы». Предметом изображения выступает человек и его отношения с предметным миром и окружающими людьми. Характерны наивно-реалистические изображения. Символизация в рисунке осуществляется в форме моделирования реальных или воображаемых жизненных ситуаций с помощью наличных изобразительных средств.

Второй раздел: «Задания образно-символического типа». Изображение абстрактных понятий в виде созданных воображением ребенка образов. Этот тип заданий требует от ребенка более высокой степени символизации, чем в предыдущем разделе, т.к. изображаемое понятие не обладает физическими, внешними признаками и, тем самым, в основу символизации не может быть положен какой-либо внешний признак изображаемого явления. Это заставляет детей при выполнении задания обращаться к анализу психологического и нравственного содержания событий и явлений, которые становятся предметом изображения, переосмысливать значение этих событий.

Третий раздел: «Задания на совместную деятельность». Задания направлены на решение проблемы общения и взаимоотношений со сверстниками. Кроме того, задания на совместную изобразительную деятельность делают необходимой речевую коммуникацию участников и тем самым обеспечивают развитие регулятивных способностей.

Данная программа предназначена для обучающихся 5-6 классов. Занятия проводятся в виде подгрупповых коррекционных занятий, по полугодиям. Программа рассчитана на два курса обучения. Количество занятий каждого курса – 16. Запланированы резервные часы на повторение и дублирование заданий. Продолжительность занятия 40 минут. К программе разработано календарно-тематическое планирование. Имеются конспекты на каждое занятие с дидактическим материалом.

Эффективность программы отслеживается по итоговой творческой работе, проводимой в начале и по завершении коррекционно – развивающего курса. Например, в 5 классе это тема «Я дома», а в 6 классе – «Я в школе».

Также в процессе реализации программы оценивается степень сформированности личностных качеств обучающихся (по адаптированной методике Н.П. Капустиной) по следующим показателям: готовность и способность обучающегося к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, социальные компетенции, личностные качества, отношение к себе.

Программа коррекционно-развивающих занятий «Цветной мир» направлена на формирование зоны жизненного комфорта, на отражение и моделирование окружающей социальной действительности. В процессе занятий обучающиеся с нарушением

интеллектуального развития становятся более уверенными в себе и своих силах, лучше понимают мысли и чувства окружающих, а значит, становятся более способными к социальной адаптации в современном обществе.

Пилепенко О.Н., учитель физической культуры
МБОУ «Школа для детей с ОВЗ» г. Лысьвы,
dpilepenko01@mail.ru

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ ЧЕРЕЗ ВНЕУРОЧНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Аннотация. В статье представлено разнообразие форм и средств внеурочной деятельности спортивно-оздоровительной направленности, используемых в работе с детьми с ОВЗ в образовательном учреждении. Использование различных средств физической культуры и адаптивного спорта, организация содержательного досуга, расширяют возможности для включения детей с ОВЗ в различные сферы деятельности и способствуют их социализации и успешности в дальнейшей жизни.

Ключевые слова: социализация, внеурочная деятельность, разнообразие форм, расширение социальных контактов, социальное партнёрство, волонтерство, проектная деятельность, семейный досуг.

Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья – одно из приоритетных направлений системы образования России.

Главная проблема ребёнка с ограниченными возможностями заключается в нарушении его связи с миром, в ограниченной мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми. Поэтому цель специального обучения детей с ОВЗ - интеграция их в общество, умение пользоваться социальными привилегиями и благами, доступными остальным гражданам, самореализация и раскрытие как личности, подготовка к полноценной жизни.

Социализация детей с ОВЗ – это включение их в социум, то есть развитие у детей мотивации к общению, взаимодействию, формирование у них социальных умений и навыков.

Одно из важных направлений социализации в образовательном учреждении – это внеурочная деятельность спортивно-оздоровительной направленности.

Привлечение детей с ОВЗ к занятиям физической активностью - это мощная поддержка, которая им необходима. Участие в спортивных мероприятиях – это яркое проявление социализации, так как в процессе общения происходит освоение опыта данной общности людей. Спортивно-оздоровительные мероприятия способствуют полному раскрытию физических возможностей ребенка с ОВЗ, позволяют испытать чувство радости, полноты жизни, дают возможность самореализоваться, совершенствоваться как личность, расширять социальные контакты.

Для включения детей в социум в образовательном учреждении используются следующие формы работы.

1. Организация спортивных секций.

Цель организации секций: укрепление здоровья учащихся, пропаганда физической культуры и спорта, приобщение учащихся к системным занятиям, физическим упражнениям и различным видам спорта.

Занятия в секциях формируют у воспитанников не только физические качества, но и нравственный аспект спортивного воспитания: развивают силу духа, волю, стремление к победе, коллективизм. Все это помогает детям, адаптироваться к новой среде, новому коллективу, что необходимо при выходе детей из школы во взрослую жизнь.

2. Спортивные состязания.

Принимая участие в спортивных состязаниях разного уровня, у детей формируются различные социальные ценности. Практика показывает, что для детей с ОВЗ физические упражнения жизненно необходимы, так как они являются эффективнейшим средством и методом одновременно физической, психической, социальной адаптации.

Во время любой соревновательной деятельности дети самореализуются, утверждают в своих способностях, учатся стремиться к победе и достойно проигрывать, проявлять позитивные эмоции, контролировать негативные. Спортивные мероприятия учат коммуникабельности, толерантности, взаимопомощи, отзывчивости. Всё это помогает сформировать осознанную жизненную позицию, вырабатывает потребность в здоровом образе жизни.

3. Привлечение семей к спортивно-оздоровительной деятельности.

Важную роль в успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья играет семья. Именно семья обеспечивает взаимодействия ребёнка с обществом, формирует ценностные ориентации и поведение. И нередко родители сталкиваются со множеством проблем в вопросах социализации ребёнка.

Поэтому привлечение родителей к спортивно-оздоровительной деятельности, поможет решить возникающие проблемы и вопросы в семье. Для этого в образовательном учреждении разработаны и реализованы проекты здоровьесберегающей и обучающей направленности с привлечением родителей: «Мы вместе!», «За здоровьем всей семьёй!», «В здоровом теле – здоровый дух!». Цель этих проектов – пропаганда ЗОЖ среди семей образовательного учреждения, помощь родителям в выборе двигательных активностей для детей и семьи в целом, укрепление связи между семьёй и школой.

Систематически организуется проведение семейных викторин, конкурсов фотографий, коллажей, рисунков и рассказов о здоровом питании в семье, о спортивных увлечениях семьи.

Важную роль играют совместные семейные спортивные праздники и состязания, где проявляется командный дух семьи, где они знакомятся, общаются, поддерживают друг друга, тем самым расширяют социальные контакты. Это могут быть и школьные состязания («Семья вместе – душа на месте», «Один за всех и все за одного»), и городские и краевые спортивные семейные фестивали.

Таким образом, внедрение в жизнь семей с детьми с ОВЗ различных средств и форм физической культуры, помогает выбрать правильное направление в воспитании детей, способствует их социализации и интеграции в общество, расширению взаимных связей и контактов,

4. Участие в социально значимых мероприятиях и акциях, посвящённых здоровому образу жизни.

Мероприятия могут быть различного уровня, начиная с класса, в котором учится ребёнок (например, организация в классе проведения активных перемен, работа в школьном спортивном клубе) и заканчивая конкурсами и акциями международного уровня. Это выступления в конкурсах агитбригад, изготовление листовок, оформление стенгазет и баннеров антинаркотической направленности, подготовка и проведение тематических акций. Участвуя в таких мероприятиях, дети с ОВЗ учатся ориентироваться в потоке информации и находить нужную, овладевают различными компьютерными программами, например: Word Pad для оформления спортивных календарей, Paint для изготовления баннеров, учатся создавать видеоролики и др. В творческом порыве, дети исследуют окружающий мир и это обогащает их гораздо больше, чем беседа со взрослым. Такая деятельность развивают творческую инициативу детей, учит ответственности за общее дело, развивает творческую смелость и фантазию, придаёт уверенность в своих силах, а значит и помогает в решении проблем социализации.

5. Волонтерство - ещё один из способов социализации детей с ОВЗ.

Добровольческая деятельность детей может быть организована как в рамках образовательного учреждения, так и вне.

Примером такой деятельности в образовательном учреждении является реализация проекта «Ура! Перемена!». Цель проекта: познакомить пятиклассников с различными способами интересной организации перемен, научить самостоятельной организации перемен в дальнейшем. А так же, создать условия для приобретения учащимися-волонтерами позитивного социального опыта, формирования у них ответственности, организованности.

Волонтерами являлись ученики 8-ых классов. Под руководством учителя физической культуры старшеклассники разработали мероприятия, сделали подборку подвижных игр разной направленности и интенсивности, которые дают возможность детям интересно провести перемены, научиться самостоятельной организации свободного времени, изготовили дидактический материал для проведения игр.

В течение месяца, ребята проводили подвижные перемены для пятиклассников.

Продуктом проекта стал «Игровой банк», с играми разноуровневой подвижности, созданный совместно всеми участниками проекта для организации перемен.

Волонтеры отметили, что участие в проекте позволило им стать более ответственными, собранными, дисциплинированными, дало возможность проявить свои организаторские способности.

Помимо проектной деятельности, дети пробуют себя в качестве волонтеров при организации и проведении в образовательном учреждении спортивно-массовых или внеурочных мероприятий.

Они выступают в качестве судей на этапах спортивных мероприятий, занимаются музыкальным оформлением и сопровождением, принимают участие в проведении квест-игр: «В мире дорожных знаков», «По спортивным дорогам Пермского края», «Формула здоровья» и др.

Таким образом, волонтерская деятельность для детей с ОВЗ - это новые знакомства, возможность попробовать себя в различных социальных ролях, приобретение новых навыков, умений и знаний.

Волонтерская деятельность воспитывает активную гражданскую позицию, учит навыкам конструктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми, воспитывает нравственные ценности. Все эти качества способствуют более успешной социализации детей с ОВЗ.

6. Социальное партнёрство.

Социальное партнерство – это система взаимодействия образовательного учреждения с представителями окружающего социума в интересах развития личности ребенка для обеспечения реализации педагогических целей, организации воспитательных мероприятий, расширения взаимодействия с социумом.

Примеров социального партнёрства спортивно-оздоровительной направленности множество.

Реализация проекта «Поверь в себя!» с привлечением известных в городе спортсменов-инвалидов различных видов спорта: плавания, настольного тенниса, большого тенниса, лёгкой атлетики. Цель проекта – предоставить возможность детям с ОВЗ стать увереннее и успешнее, поверить в свои силы, что поможет им в социальной адаптации и повышении качества жизни посредством физкультурно-спортивной реабилитации на примере взрослых спортсменов с инвалидностью.

Внеурочное мероприятие «Вперёд, Россия!», с приглашением членов сборной команды города по футболу, чемпионов Пермского края. Мастер-класс, футбольная викторина, матчевая встреча по футболу, творческие номера для гостей! Такие встречи учат детей идти к победам, заряжают любовью к спорту, к здоровому образу жизни. А это является важным шагом в социализации детей.

Внеурочные мероприятия «Один день из жизни солдата», «Курс молодого бойца», «Нашей армии сыны» с приглашением ветеранов боевых действий на Северном Кавказе, Афганистане цель которых, воспитание чувства патриотизма, гражданской позиции, уважения к старшему поколению, приобретение новых жизненных навыков, приобретение нового социального опыта.

Таким образом, роль внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления в социализации личности детей с ОВЗ имеет огромное значение. Это направление способствует развитию духовно-нравственной личности, повышает самооценку, обеспечивает будущих выпускников школы необходимыми навыками для их последующей самостоятельной жизнедеятельности в открытой социальной среде, готовит сотрудничеству с людьми, воспитывает ответственность. Все это помогает ребёнку с ОВЗ найти своё место в обществе.

Порядина А.И., учитель-логопед
МАДОУ «Детский сад № 404» г. Перми,
Сычева Н.В., учитель-логопед
МАДОУ «Конструктор успеха» г. Перми

ИГРЫ С ПРАВИЛАМИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ И КОНТРОЛЯ»

Аннотация. Современному ребёнку приходится прилагать волевые усилия, чтобы выполнить то или иное задание. При низком уровне самоконтроля и саморегуляции, трудно планировать и контролировать свои действия, тяжело соблюдать правила, инструкции. Ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста является игра. Игры с правилами, развивающие произвольность ребёнка, концентрацию внимания и контроль движений,

снижающие импульсивность и повышенную активность, способствующие актуализации словаря детей, помогут монотонную, кропотливую работу сделать разнообразной, интересной.

Ключевые слова: дети, игры с правилами, саморегуляция, самоконтроль.

В последние годы с геометрической прогрессией увеличивается количество импульсивных, неуравновешенных, гиперактивных ребят дошкольного возраста.

Хочется отметить, что понятие "импульсивность" включает в себя следующие признаки:

- Ребёнок начинает отвечать, не дослушав вопроса.
- Он не способен дождаться очереди, часто вмешивается, прерывает.
- Плохо сосредотачивает внимание.
- Не может дожидаться вознаграждения.
- Не может контролировать и регулировать свои действия.
- Поведение ребёнка слабо управляемо правилами.
- При выполнении заданий ведёт себя по-разному и показывает очень разные результаты. (На некоторых занятиях ребёнок спокоен, на других – нет).
- Испытывает трудности в понимании и осознании материала [1].

Раньше основными причинами этого считались неправильное воспитание и проблемная социальная среда, а сейчас неуспешными оказываются дети из вполне благополучных семей.

Почему так происходит? Причин несколько. Одна из причин в том, что система дошкольного образования в данное время не в полной мере соответствует возрастным особенностям детей, а общество предъявляет всё более высокие требования к дошкольникам.

Другая причина трудностей - это различные недоразвития головного мозга. И это не значит, что с ребёнком что-то не так. Ребёнок может быть абсолютно здоровым и физически и умственно, но его мозг, который ещё развивается, не справляется с нагрузкой.

А дошкольнику в рамках освоения образовательной программы нужно овладеть специальными умениями и навыками – интегративными качествами.

Проанализировав современную ситуацию, мы решили сформировать картотеку игр с правилами для развития у детей саморегуляции и контроля

Современному ребёнку приходится прилагать волевые усилия, чтобы выполнить то или иное задание. А если уровень самоконтроля низкий, то ребёнку трудно планировать и контролировать свои действия, тяжело соблюдать какие-либо правила, требования и инструкции. Как сделать так, чтобы дошкольник 7 лет обладал достаточным уровнем самоконтроля для обучения в школе? И как же работать с детьми, как заинтересовать их, и что с этим делать? Каждый педагог ищет ответы на эти не простые вопросы.

Конечно, нужно играть. В игры с правилами, в словесные игры, в игры – бродилки, в игры, направленные на развитие саморегуляции и контроля. Игровая деятельность помогает развивать у детей умение согласовывать свои действия с действиями товарищей, подчинять личные интересы интересам коллектива, воспитывать сдержанность, самообладание, инициативу, что является проявлением самоконтроля.

Так же игра оказывает положительное влияние и на эмоциональную сферу ребёнка. Помогает ребёнку испытывать ситуацию успеха, формировать умение работать в коллективе, подчиняться общим требованиям и правилам.

Новизна и значимость заключается в том, что игры с правилами помогут смотивировать дошкольника на развитие произвольности, самоконтроля, слухового восприятия, внимания, памяти, мышления, речевого слуха и речи. Позволяют монотонную, кропотливую работу сделать разнообразной, интересной. А ведь интерес к занятиям – это и есть путь к успеху!

Предлагаем отдельные игры с правилами для развития саморегуляции и контроля, развивающие произвольность ребёнка, концентрацию внимания и контроль движений, снижающие импульсивность и повышенную активность, способствующие актуализации словаря детей [2, 3, 4, 5].

Игра «Зоопарк».

Цель: развитие произвольности, самоконтроля, внимания и эмоционально-выразительных движений.

Ход игры:

Педагог говорит:

А теперь попробуйте изобразить движения различных животных.

Если я хлопну в ладоши (топну) один раз - прыгайте, как зайчики,

хлопнув ладоши (топну) два раза - ходите вразвалочку, как медведи,

хлопну в ладоши (топну) три раза – «превращайтесь» в аистов, которые умеют долго стоять на одной ноге.

Начинаем игру.

Игра «Знаете ли вы буквы?».

Цель: развитие произвольности и самоконтроля, внимания и речи.

Ход игры:

Педагог говорит:

– Давайте посмотрим, знаете ли вы буквы. Отвечать нужно хором, но только после моей команды.

Педагог рисует в воздухе какую-нибудь букву, а через некоторое время дает команду: или «Говори!», или показывает знак ладошкой, или сигнальной карточкой.

Дети хором отвечают, произнося определённый звук.

Игра: «Скажи ответ».

Цель: развитие произвольности и самоконтроля, внимания и мышления.

Ход игры:

Дети садятся на стульчики. Педагог говорит:

– Я буду задавать вам вопросы. Каждый, кто знает ответ, протягивает вперед руку, сжимает пальцы в кулак, а большой палец поднимает вверх. Покажите эти движения.

Дети выполняют задание.

– Когда я увижу много поднятых вверх пальцев, то начну считать: «Раз, два, три - говори». Вы все вместе должны будете сказать ответ.

Педагог задает следующие вопросы:

- Какое сейчас время года?
- Какой сегодня день недели?
- Как называется город, в котором вы живете?
- Какое число следует за числом пять?
- Как называется детеныш коровы?

- Сколько лап у собаки?
- Сколько лап у двух собак? и т.п.

Игра «Доббль».

Динамичная настольная игра.

Основные правила игры тренируют умение проявлять самоконтроль, развивают внимание, влияя на все его характеристики: произвольность, объём, концентрация, распределение, устойчивость, переключение.

Совершенствуют реакцию, как двигательно-моторную, так и речевую. Игра способствует автоматизации звуков и актуализации словаря детей.

Занимательная игра «Рыбалка».

Меняя правила, игра позволяет решать множество задач.

Она поможет автоматизировать исправленный звук в слове и в предложении.

Разовьёт у детей зрительное и слуховое восприятие, фонематический слух, лексико-грамматический строй, координацию движений, внимание, память, логическое мышление и связную речь.

Способствует формированию саморегуляции и самоконтроля.

Игра «На одну букву».

Цель: развитие произвольности и самоконтроля, внимания и речи.

Ход игры:

Педагог называет какую-либо букву, ребёнок должен запомнить её. Далее педагог задаёт малышу самые разнообразные вопросы, по правилам игры ответы на них должны начинаться только на обозначенную букву, поясните, что они могут не соответствовать настоящему положению вещей.

Например, педагог объявил букву «Л».

«Что ты сейчас делаешь?» – «Лежу».

«Что ты ел на завтрак?» – «Лапшу».

«Кого ты видел из окна?» – «Лошадь» и т. п.

Игра «Да» и «нет» не говори».

Цель: развитие произвольности и самоконтроля, внимания и речи.

Ход игры:

Дети садятся на стульчики. Педагог говорит:

– Я задам каждому из вас вопрос. Отвечая на него, вы не должны употреблять слова «да» и «нет».

Педагог поочередно задает детям следующие вопросы:

- Ты сейчас дома?
- Тебе 6 лет?
- Ты учишься в школе?
- Ты любишь смотреть мультфильмы?
- У тебя есть брат?
- Ты вчера ходил в детский сад?
- Ты умеешь кататься на велосипеде?
- Кошки умеют лаять?
- Яблоки растут на елке?
- Сейчас ночь? И т.п.

Если ребёнок употребляет при ответе слова «да» или «нет», педагог повторяет вопрос. В ходе игры каждому ребёнку можно предложить ответить на 1-3 вопроса.

Игра «Сохрани слово в секрете».

Цель: развитие произвольности и самоконтроля, внимания и речи.

Ход игры:

Сейчас мы поиграем в такую игру. Я буду называть тебе разные слова, а ты будешь их чётко за мной повторять.

Но помни об одном условии: названия цветов - это наш секрет, их повторять нельзя.

Вместо этого, встретившись с названием цветка, ты должен молча хлопнуть один раз в ладоши.

Примерный список слов: окно, стул, ромашка, красный, ириска, просо, плечо, шкаф, василёк, книга и т. д.

Примечание: Основная задача упражнений на развитие произвольности и саморегуляции – научить ребенка длительное время руководствоваться в процессе работы заданным правилом, «удерживать» его.

При этом безразлично, какое именно правило вами выбрано - подойдет любое.

Варианты:

1. нельзя повторять слова, начинающиеся на звук [р];
2. нельзя повторять слова, начинающиеся с гласного звука;
3. нельзя повторять названия животных;
4. нельзя повторять имена девочек;
5. нельзя повторять слова, состоящие из 2-х слогов, и т. д.

Когда ребёнок станет хорошо и постоянно удерживать правило, переходите к игре с одновременным использованием двух правил.

Например,

1. нельзя повторять названия птиц, надо отмечать их одним хлопком;
2. нельзя повторять названия предметов, имеющих круглую форму (или зеленый цвет), надо отмечать их двумя хлопками.

Введите элемент соревнования. За каждую ошибку начисляйте одно штрафное очко. Результат игры записывайте и каждый последующий сравнивайте с предыдущим. Ребёнок должен увидеть, что чем больше он играет, учитывая правила, тем лучше у него получается.

Игра «Услышь букву».

Цель: развитие саморегуляции и контроля, слухового внимания, скорости реакции.

Ход игры:

Взрослый достаточно медленно читает текст. Ребёнок должен хлопнуть, когда услышит слово с условленной буквой, и назвать слово, в котором он её услышал.

Более сложный вариант включает работу над переключением.

Например, «На [М] хлопни, на [Л] топни».

Игра «Мягкость и мягкий знак».

Цель: развитие саморегуляции и контроля, развитие фонематического слуха, акустического внимания, проработка правил использования мягкого знака.

Ход игры:

Ребёнок должен напечатать цепочку слогов, которые диктует взрослый.

бю-бью-бу

бя-бэ-бе

де-дые-ди

ду-ту-ти-тье

ме-мю-мью-мя

ка-га-ки-ги-кья

рю-рэ-ре-ря-рья-ри

Как видим, слоги даются трёх видов: твёрдый согласный с гласной; мягкий согласный с гласной; слог с разделительным мягким знаком.

Дети часто при письме под диктовку не слышат разницы между, например, «пю» и «пью» и могут пропустить мягкий знак. Бессмысленный набор слогов услышать, запомнить и записать гораздо сложнее, чем осмысленное предложение, т. е. дети учатся на слух определять разницу в написании, а не просто вспоминать начертание слова.

Также можно попросить ребёнка записывать слоги в три столбика по указанным признакам: «В первый столбик пиши слоги с мягким знаком, во второй — без него, в третий — слоги с твёрдым согласным».

Игра «Разнообразные карточки».

Цель: развитие саморегуляции и контроля, памяти, логики, связной речи, словарного запаса.

Ход игры:

Для игры нужен большой набор предметных картинок разной тематики: животные, посуда, люди, фрукты, транспорт и т. д. Чем больше разнообразие, тем лучше. В набор можно понемногу добавлять новые, неизвестные ранее ребёнку предметы и существа, расширяя его словарный запас.

Развитие скорости запоминания и реакции.

Перед ребёнком в быстром темпе, под счёт, выкладывают стопкой любые десять карточек и тут же убираются. Ребёнка просят вспомнить, что было изображено на карточках.

На начальном этапе дошкольники должны запоминать 4-5 карточек, школьники 5-7 карточек.

Игра «Дополни быстро».

Цель: развитие саморегуляции и контроля, речи и скорости реакции

Ход игры:

Взрослый диктует слоги, а ребёнок должен как можно быстрее дополнить слог до слова. Например: ре — река.

Можно брать простые открытые слоги (до-, бе-, но-, ло-), закрытые (кар-, дос-), обратные (ап-, ав-).

Очень хорошо, когда ребёнок придумывает не односложные слова (но — нос), а многосложные (но — носорог).

Образовательная система EduQuest (ЭдуКвест) в совместной деятельности с детьми.

Образовательная система EduQuest рассчитана на детей дошкольного возраста 3 — 5 лет, а также для детей с особыми потребностями. Включает в свой состав мультимедийное программное обеспечение, интерактивный рабочий стол с двумя пультами управления, а также дидактические материалы и детальные планы уроков. Программное обеспечение EduQuest состоит из 10 тематических модулей, включающих более 200 заданий, которые

направлены на развитие важных когнитивных компетенций, мышления, моторики, на развитие контроля и умений работать в паре.

Играя в игру в тематическом модуле «Мир вокруг меня» (видеозапись), дети закрепили виды транспорта, классифицировали транспорт по заданным признакам и параметрам.

Игры с правилами для развития у детей саморегуляции и контроля- практико - ориентированные. Возможно, использовать: для организации совместной деятельности детей и родителей в домашних условиях; в рамках работы учителя-логопеда, воспитателя с детьми общеразвивающих групп и с ограниченными возможностями здоровья, при организации непосредственной образовательной и самостоятельной деятельности с 4 лет. Образовательную систему EduQuest (ЭдуКвест) с 3 лет.

Библиографический список

1. Кряжева Н.Л., Развитие эмоционального мира детей. Екатеринбург: У-Фактория, 2004. 184 с.

2. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д.. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: Пособие для практик. психологов, педагогов и родителей. М: ВЛАДОС, 2001. 256 с.

3. Праведникова И.И. Нейропсихология. Игры и упражнения: практическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2019. 109 с.

4. Фопель Клаус В. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения. Ч. 1-4. М.: Генезис, 2006. 542 с.

5. Чистякова М.И. Психогимнастика. М.: Просвещение, 1995. 157 с.

Рейбант Е.Д., учитель – логопед,
Пермякова Н.К., учитель класса ТМНР
МАОУ «Школа № 7 для обучающихся с ОВЗ», г. Березники
Nadkonperm2@mail.ru, Belovaed91@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ «ЛОГОДОМ» ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Аннотация. Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 21.12.2012 г. № 273-ФЗ дает гарантированное право на образование для всех обучающихся, включая детей с ограниченными возможностями здоровья, предусматривая их обучение и воспитание в общеобразовательных организациях на основе адаптированной образовательной программы и в специальных образовательных организациях.

Ключевые слова: обучающиеся с ТМНР, высшие психические функции, логопедическое пособие, дети с ОВЗ.

Для обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития характерно интеллектуальное и психофизическое недоразвитие в умеренной, тяжелой или глубокой степени, которое может сочетаться с локальными или системными нарушениями слуха,

зрения, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра, эмоционально-волевой сферы, выраженными в различной степени тяжести.

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

В настоящее время деятельность образовательных учреждений для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья обусловлена федеральными стандартами. Организация учебного процесса для обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития проявляет необходимость использования эффективных методов и приемов взаимодействия. Творческий педагогический поиск открыл разнообразные пути реализации достижения положительных результатов по формированию у детей мотивации к обучению в образовательном учреждении.

Своеобразный подход к реализации учебной программы нашел своё отражение в создании универсального логопедического пособия «Логодом»

Дидактическое пособие мы используем во время учебной деятельности и коррекционно-развивающих курсах.

Цель: совершенствование всех компонентов речевой системы, психических процессов у обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития с помощью игрового пособия «Логодом».

Задачи:

1. Формировать навыки артикуляционного аппарата, направленности воздушной струи, мелкой моторики, звукобуквенного анализа, чтения;
2. Развивать фонематический слух, лексико-грамматические категории, связную речь;
3. Развивать психические процессы: внимание, мышление, память, воображение, эмоции.

Применение данного многофункционального дидактического пособия «Логодом» отвечает требованиям ФГОС к пространственной предметно-развивающей среде. Представляет собой базовое пособие со сменными дидактическими комплектами для проведения дидактических игр разной направленности.

Преимущества.

– Информативность – в нем можно разместить достаточно много информации по определенной теме, а не подбирать различный дидактический материал.

– Полифункциональность – способствует развитию творчества, воображения, есть возможность использовать его как с подгруппой детей, так и индивидуально.

– Обладает дидактическими свойствами – является средством познавательного развития ребенка.

– Вариативность – существует несколько вариантов использования каждой его части.

– Доступность – свободный доступ всех детей к играм и материалам.

«Логодом» это современное игровое пособие – в процессе игры с кубами у ребенка исправляются дефекты звукопроизношения, формируются начальные фонетико-фонематические представления, развивается лексико-грамматический строй речи, связная речь, совершенствуется мелкая и артикуляционная моторика.

Учитывая, что обучающиеся с ТМНР большое предпочтение отдают играм с кубиками, так как, поворачивая кубики то одной, то другой гранью, раскрываются все новые

и новые символы, знаки, интересные задания, упражнения, которые можно выполнять как самостоятельно, так и с партнером.

Кубы легкие, легко трансформируются, удобны в применении в разных видах и формах детской деятельности.

«Логодом» представляет собой дом, состоящий из двух кубов и крыши, поставленных друг на друга. Они скреплены между собой при помощи липучек, расположенных на их поверхностях. На стенах (гранях) первого куба находятся кармашки-окна, где могут располагаться игровые упражнения; на стенах второго куба – липучки, с помощью которых педагог может прикреплять съемные картинки. Каждый куб открывается, внутри может находиться подручный материал: съемные картинки на липучках, шарики Су-Джок, ежики, эспандеры, зеркала, ободки «Внимательные ушки» и многое другое.

Коррекционно-логопедическая работа будет идти успешно, если соблюдать ряд условий.

1. Подбирать материал для «Логодома» в соответствии с индивидуальными особенностями каждого ребёнка, и степенью тяжести речевого дефекта.

2. Систематически его использовать для развития речи на всех этапах коррекционного процесса с учётом тематического планирования.

3. Организовывать совместную деятельность учителя-логопеда и учителя класса обучающихся с ТМНР в системе коррекционно-развивающих занятий с применением «Логодома».

Примерные игровые упражнения, которые входят в пособие «Логодом»:

«Артикуляционная гимнастика»

Цель: активизация основных движений артикуляционного аппарата.

Ход игры: На грани куба изображена обезьянка, в зависимости от артикуляционного упражнения учитель-логопед или ребенок меняет символ изображения губ. В зависимости от выбранного символа ребёнок произносит данный звук, выполняет упражнение.

Возможно использование сказки и художественного слова.

Игра «Ветерок».

Цель: тренировка целенаправленной, сильной воздушной струи.

Игра «Предлоги».

Цель: обучение умению правильно употреблять предлоги, выделять их в предложении, составлять с ними предложения.

Ход игры: На грани куба изображены схемы предлогов. Ребенок, на котором закончилась считалка, вращает куб с закрытыми глазами, выбирает грань. Открыв глаза, называет ее. Дети по очереди или по желанию придумывают предложения с этим «маленьким словечком» – предлогом. Педагог может задать тему, например: предложение про осень, в котором будет «маленькое словечко» – «на».

Игра «Какой первый звук?»

Цель: научить ребенка выделять первый звук в слове.

Ход игры: логопед называет детям картинки, выделяя первый звук в слове голосом, спрашивает, у кого из них находится та картинка, предмет которой начинается на звук [Р] и т.п. Ребенок должен правильно назвать предмет и прикрепить картинку к «Логодому».

Игра «Разложи картинки».

Цель: научить ребенка слышать и дифференцировать смешиваемые звуки в словах.

Ход игры: логопед достает из «Логодома» картинки, в названии которых есть звуки, которые ребенок смешивает. Ребенок раскладывает их на две кучки.

Игра «Живое-неживое»

Цель: Автоматизировать в речи детей поставленные звуки, закрепить понятие об одушевленных и неодушевленных предметах.

Ход игры: логопед достает из «Логодома» картинки. Задача детей - назвать их и распределить.

Игра «Посчитай-ка».

Цели: развитие фонематического слуха, звуко-слогового анализа и синтеза; воспитание выдержки, коммуникативных способностей, умения подчиняться общим правилам игры; формирование мыслительных процессов в ходе выполнения задания.

Ход игры: Ребенок бросает кубик, ловит его и выполняет задание столько раз, сколько кружков на грани, обращенной к нему.

Задание 1: произнести автоматизированный звук, слог со звуком.

Задание 2: назвать гласные либо согласные звуки.

Задание 3: придумать слова с заданным звуком.

Задание 4: придумать слово с заданным количеством звуков либо слогов.

Задание 5: подобрать признак, действие к предмету, объекту, названному педагогом или изображенному на картинке.

Задание 6: составить предложение из заданного количества слов.

Игра «Звуковичок».

Цели: формирование умения давать характеристику звукам речи, используя соответствующие символы, подбирать к символам звуки; развитие фонематического слуха, возможности выделять звук на фоне слова; придумывать слова на заданный звук; определять позицию звука в слове.

Ход игры:

Задание 1: назвать звук в соответствии с характеристикой по условным обозначениям.

Задание 2: назвать слово на заданный звук в соответствии с характеристикой его по условным обозначениям.

Задание 3: придумать слово с заданным звуком в соответствии с его условным обозначением, определить положение звука в слове.

Задание 4: найти и принести предметы (выбрать картинки в лото), в которых начальный звук соответствует характеристике условных обозначений.

Задание 5: показать грань с условным обозначением, которому соответствует названный педагогом звук (определенный ребенком начальный, конечный звук в слове).

Игра «Звуковая улитка»

Цель: автоматизация изучаемых звуков в словах.

Ход игры: учитель-логопед достает из куба маленький кубик, на гранях которого расположены картинки на изучаемый звук и договаривается с ребенком, какую картинку он будет «выбрасывать». Например, ребенок назвал картинку «самолет». Его задача – бросать кубик и называть все картинки, которые выпадают до тех пор, пока не выпадет «самолет». Таким образом, ребенок многократно проговаривает изучаемый звук в словах и не устает при этом. Игру можно превратить в соревнование, если подключить нескольких детей. Выиграет тот, кто больше всех «выбросит» заданные картинки.

Наполняемость «Логодома» может быть разнообразной. Игры и упражнения подбираются в зависимости от того или иного речевого дефекта.

На заключительном этапе используется крыша – это сюрпризный момент, в конце логопедического занятия из неё достается сюрприз для ребенка, мотивирующий его на дальнейшую совместную деятельность (жетон, медаль, раскраска и т.д.) В нашем случае, крыша – это также пособие для выполнения самомассажа. На какую часть тела (стопа, рука, голова) попал кубик, ту мы и будем массировать с помощью шарика Су-Джок, колючий мяч, экспандер.

Дидактическое пособие «Логодом» при взаимодействии с обучающимися мы применяем ежедневно. При организации обучения у детей заметно повысился уровень мотивации, они с интересом исследуют куб и находят каждый раз новую игру, дидактическое пособие, раздаточный материал. Занятия получаются насыщенными, разнообразными, продуктивными, время проходит очень быстро и обучающиеся хотят продолжать выполнять то или иное упражнение, тем самым задается интерес ребёнка к следующему занятию, и он ждёт его с нетерпением.

Решетова Л.М., учитель

МАОУ Адаптивная школа-интернат «Ступени» г. Перми,

lar4837@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ СКОРОЧТЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ТУО И ТМНР

Аннотация. Данная статья знакомит с приемами скорочтения, которые можно использовать в работе с детьми с ТУО и ТМНР при формировании навыков осознанного чтения. Данный материал будет полезен педагогам, дефектологам, логопедам, работающими с детьми с ОВЗ, с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

Ключевые слова: умеренная умственная отсталость, тяжелые множественные нарушения развития, гармонизация работы полушарий, скорочтение, периферийное зрение, методы и приемы обучения.

Известно, что у детей с тяжелой и умеренной умственной отсталостью (далее ТУО) наряду со стойкими фонетико-фонематическими и лексико-грамматическими нарушениями наблюдается значительное отставание в формировании и развитии навыков связной устной речи. Это оказывает отрицательное влияние и на овладение детьми грамотой, на формирование навыка чтения, темпа чтения и на понимание прочитанного. У этой категории детей вместо плавного слогового чтения часто превалирует побуквенное, угадывающее чтение. При этом они делают много самых разнообразных ошибок. Нередко, у таких детей наблюдается тенденция объединения отдельно названных букв в процессе чтения в слова, и как следствие того, слово теряет свое значение. Учащиеся с ТУО при первичном прочтении текста могут правильно прочитывать слова, но при повторном чтении, могут допустить ошибки, воспринимая слово и текст, как что-то новое для них.

Использование только традиционных методов обучения здесь недостаточно и малоэффективно. Необходимо внедрять в образовательный процесс новые методики и технологии.

Поэтому в своей деятельности я решила попробовать применить элементы методики по скорочтению. В данной статье раскрываются приемы скорочтения, используемые мной в работе по формированию навыков смыслового чтения у детей с ТУО.

Что же такое скорочтение? Скорочтение – гармоничное развитие мозговых структур ребенка, включение в работу правого и левого полушария. Т.е. это не только чтение. Скорочтение для детей – это проразвитие, включение на уровне физиологии правого и левого полушария, чтобы они работали гармонично.

Скорочтение – это не только скорость чтения, а еще и качество восприятия, понимания и осмысления. А еще это память, концентрация, внимание, усидчивость. Поэтому все это в комплексе дает всегда хорошие результаты.

Почему нужно развивать оба полушария, потому что при чтении ребенок должен не только считывать материал, но и понять его смысл, представить зрительный образ «картинку» текста, осознать и проанализировать. За механическое прочтение и за зрительный образ отвечают разные полушария. И нам нужно их гармонизировать. Создать, так называемую, сцепку.

Итак, как мы можем увеличивать скорость чтения?

Первое упражнение – это чтение с закладкой (со «шторкой»). Чтение с закладкой - это то упражнение, которое может быть многим из нас знакомо. Но у этого упражнения есть особенность, которую мы должны обязательно учитывать. Если мы ведем закладкой под текстом, то мы закрываем своему полю зрения дальнейший текст, который необходимо прочитать. Что происходит, когда у нас поле текста открыто, происходит предугадывание. Т.е. какое слово смысловым контекстом может быть следующим. Поэтому чтение с закладкой ведется только в одном единственном формате – читаем с закладкой только сверху вниз.

Следующие упражнения, используемые при формировании навыка скорочтения и используемое мною при обучении детей с ТУО направлено на развитие различных видов памяти. Это целый ряд упражнений, направленных на улучшение памяти и понимания прочитанного. Пройдет немало времени, пока мозг ученика научится мгновенно анализировать текст. Поэтому и нужны постоянные тренировки. Стандартное упражнение – это карточки (в мнемотехнике его называют «Цепочка»). Когда перед ребенком выкладывают карточки с изображением предметов, дается несколько секунд на запоминание, потом ребенок должен воспроизвести то, что он запомнил. Понятно, что первоначально количество карточек должно быть минимальным 1-2, потом постепенно можно добавлять.

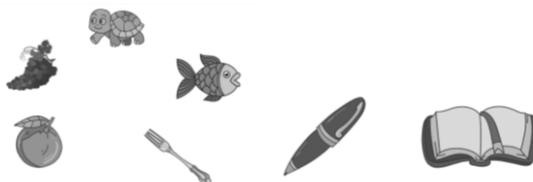


Рис.1 Зрительная память

И еще ряд упражнений, которые можно использовать на развитие памяти. Ребенок внимательно смотрит, запоминает и затем в рабочей тетради воспроизводит (геометрические фигуры изображаются в различном цвете). Задания также постепенно усложняются.



Рис.2 Наглядно-образная память

Умение сосредоточиться и не отвлекаться на посторонние раздражители способствует лучшему восприятию и запоминанию текста. Важно не просто быстро читать, а уметь не отвлекаться, не ворон считать в окне, а быть вот здесь, на уроке, в тексте. Умение концентрироваться это то, что поможет нашим ученикам. Нужно научить детей успокаивать их беспокойный ум. Поэтому нужно создать нейронную цепочку, которая поможет сконцентрироваться на одной задаче.

Упражнений на развитие внимания великое множество, ниже на рисунке приведены примеры, которые я использую. (Упражнение – «Зачеркни пары фигур», «Зачеркни по образцу», игра «Что лишнее?», «Найди все согласные» и др.).

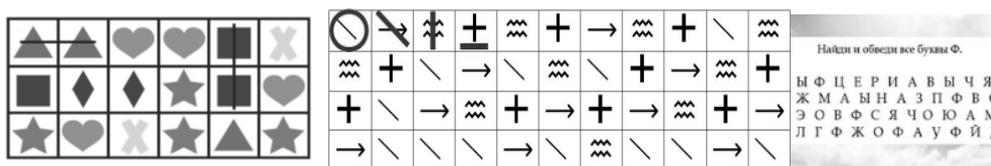


Рис.3 Концентрация, внимание

Очень часто такими простыми упражнениями пренебрегают. Вроде бы, зачем я буду тратить время, когда у меня большая тема, которую нужно отработать. А на самом деле, эта тема будет лучше понята, если ребенок будет сконцентрирован, если он будет в моменте собран.

Переходим к следующему ряду упражнений. Это периферийное зрение. Это умение фокусироваться не на части слова, а на слове целиком или даже на целом предложении. Это помогает добиться наилучшего понимания. Когда ребенок освоит это умение, он научится понимать текст и запоминать за совсем небольшой промежуток времени (секунды, минуты).

Что такое периферийное зрение? Это, когда мы видим не одну букву, а слово целиком. Поэтому даже у наших детей важно развивать периферийное зрение. Чтобы ребенок видел не слог, не два слога, а целое слово. Даже, когда он на этапе слогового чтения, чтобы он умел видеть следующие слоги и пытался предугадать, какое же слово здесь написано. Тогда он максимально быстро перейдет от слогового чтения к обычному. Если ребенок долго сидит на слоговом чтении, нужно делать акцент на периферийное зрение.

Упражнение «Наращивание слов». Предлагаем ребенку прочитать слова. Ребенок должен максимально быстро прочитать все три уровня слов. Можно проводить, как диагностику. И мы увидим, на каком уровне ребенок застрял? Где он дальше не видит. Это упражнение можно использовать и при проведении зрительной гимнастики.

Самое распространенное упражнение на развитие периферийного зрения – различные варианты таблицы Шульте. Эффективны также пирамидки слогов, слов.

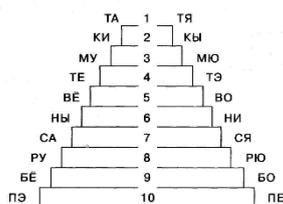


Рис.4. Периферийное зрение

Обязательное условие в скорочтении – постоянная смена упражнений. Ребенок не должен утомляться. Главное – качественно задействовать все участки головного мозга. Упражнения строго меняются – левое/правое.

В методике также используются упражнения и на развитие слуховой памяти, и на вербальный интеллект (подбор синонимов, антонимов, изменение формы слова), и на гибкость мышления (простые анаграммы, придумывание слов на определенную букву или на определенную тему и т.п.).

Следует отметить, что при использовании приемов скорочтения нагрузка должна постепенно увеличиваться, тем самым будет происходить качественное планомерное развитие. Кроме того, если мы хотим помочь своим детям освоить какие-то умения и довести их до уровня навыка, нужно ежедневно проводить с ними небольшие по объему упражнения. Нам важно при этом учитывать развитие памяти, концентрации, скорости чтения и навыка пересказывать. Скорочтение – это пошаговая система. Но даже при обучении детей с ТУО и ТМНР можно эффективно использовать данные приемы.

Сафронова Е.Ю., педагог-психолог
МАОУ «СОШ «Петролеум +» г. Перми

ПРОЕКТ РАЗВИТИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ «ВЕЛИКОЛЕПНАЯ 7-КА» КАК ОДНА ИЗ ФОРМ РОДИТЕЛЬСКОГО КЛУБА ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Аннотация. Повышение психолого-педагогической компетентности родителей детей с ОВЗ в сфере детско-родительских отношений и формирование потребности в содержательном совместном досуге как условия для развития семейных ценностей и традиций.

Ключевые слова: родительский клуб, семейные ценности и традиции, партнерские отношения между семьей и школой.

Актуальность. С поступлением в школу ситуация развития ребенка кардинально меняется, тогда как уклад семейной жизни остается преимущественно неизменным и может привести к ухудшению отношений семьи и школы, родителей и ребенка, к проблемам в адаптации ребенка к новым социальным условиям.

Развитие ребенка предполагает развитие способов взаимодействия в семье, появление новых адекватных возрасту механизмов воздействия и эмоциональной поддержки. Недостаточная психолого-педагогическая компетентность родителей может стать причиной возникновения проблем в сфере детско-родительских отношений.

Личностное становление поколения родителей современных первоклассников пришлось на период перестройки и переоценки традиционных семейных и человеческих ценностей, поэтому может наблюдаться дефицит совместности и событийности в укладе семейной жизни.

В силу того, что ответственность за результаты воспитания детей возлагается государством на образовательное учреждение, семья устраняется из процесса целенаправленного формирования навыков социально приемлемого поведения у детей. Это приводит к возникновению проблем во взаимоотношениях педагогов и родителей и отсутствию преимущественности формирующего воздействия.

Все вышеперечисленные проблемы наиболее остро стоят перед родителями детей с ОВЗ. Они как никто нуждаются в психолого-педагогической поддержке и помощи в воспитании и социализации детей, а также к организованной совместной деятельности в системах родитель-ребенок, ребенок-школа, родитель-школа.

Цели и задачи проекта.

Цель: повышение психолого-педагогической компетентности в сфере детско-родительских отношений и формирование потребности в содержательном совместном досуге как условия для развития семейных ценностей и традиций.

Задачи:

- создать условия для проявления рефлексивной позиции в отношении уклада семейной жизни, семейных ценностей и сферы детско-родительских отношений,
- расширить представление родителей об инструментах воспитывающего воздействия, отработать их на практике,
- организовать участие семей в разных формах совместной исследовательской, творческой, спортивно-оздоровительной, социально значимой и культурно-досуговой деятельности,
- способствовать установлению партнерских взаимоотношений между семьей и школой.

Стратегия и механизм достижения поставленных целей.

Название проекта связано с тем, что первоклассникам 7 лет, в проекте 7 тематических мероприятий, в слове «семья» также содержится число 7. В ходе реализации проекта предполагается последовательность мероприятий, каждое из которых имеет отношение к числу «Семь».

Для реализации мероприятий используются различные формы взаимодействия педагогов, родителей и учащихся:

- тренинг,
- интернет-рассылка,
- группа класса «ВКонтакте»,
- творческое домашнее задание,
- коллективно-творческое дело,
- презентация продуктов совместной деятельности,

- анкета обратной связи.

Все мероприятия в рамках проекта делятся на блоки:

Мотивационный блок.

Тренинг «Цветик-семицветик». В ходе тренинга выявляются особенности родительских ожиданий и установок по поводу ребенка и его воспитания.

Когнитивный (знаниевый) блок.

Неделя писем для любящих родителей. Темы для писем формируются на основе выявленных путем анкетирования трудностей родителей во взаимодействии с ребенком. Каждое письмо содержит задание, рекомендуемое для выполнения.

Темы писем в рамках проекта.

- О любви.
- О базовых потребностях ребенка.
- Об ошибках.
- О «трудных» детях.
- О доверии.
- О самостоятельности.
- Письмо родителям от ребенка.

Тренинг «Семейные ценности и традиции». В ходе тренинга создаются условия для обмена опытом и присвоения новых способов семейного взаимодействия.

Деятельностный блок.

1. Выставка – презентация семейных творческих работ «Радуга». Каждой семье дома предлагается выполнить творческую работу, результаты которой ребенок представит в рамках классного часа. Работы некоторое время хранятся в классе, а потом возвращаются в семью.

2. Коллаж «Неделя добрых дел моей семьи». Каждой семье предлагается в течение недели целенаправленно совершать совместное доброе дело. По итогам недели ребята класса оформляют общий тематический коллаж «Планета добрых дел», который размещается в классе.

3. Фотоотчеты о семейных открытиях «Семь чудес света». Каждой семье предлагается совершить какое-нибудь открытие, запечатлеть его результаты и посредством ребенка представить итоги на классном часе.

4. Спортивно-познавательный семейный конкурс-игра «Семь футов под килем».

5. Концерт семейного творчества «Семь нот».

Рефлексивно-аналитический блок.

1. Материалы диагностики адаптации первоклассников,
2. Анализ продуктов семейного творчества (фотоотчеты, презентации, коллажи),
3. Материалы анкетирования родителей (на входе и на выходе).

Рабочий план реализации проекта.

Мероприятие	Сроки	Ответственный	Результат / социальный эффект
Диагностика адаптации первоклассников	Сентябрь	Педагоги-психологи	Получение информации об особенностях адаптации учащихся и о восприятии ребенком семьи
Занятие с элементами тренинга с родителями «Цветик-Семицветик»	Сентябрь	Педагоги-психологи	Формирование перечня проблем и целей работы
Семь цветов радуги - выставка совместных семейных творческих работ	Октябрь	Классные руководители	Актуализация творческого потенциала семьи в совместной деятельности
Семь писем любящим родителям – письма-памятки по развитию и воспитанию ребенка	Октябрь	Педагоги-психологи	Повышение родительской компетентности в отношении уклада семейной жизни и сферы детско-родительских отношений, работа с сайтом образовательного учреждения
Семь чудес света - семейное посещение объектов культуры с последующим отчетом на классном мероприятии	Октябрь	Классные руководители	Фотоотчеты, рефлексия семейного события
Семь футов под килем - интеллектуально-спортивное мероприятие для детей и родителей	Октябрь	Учителя физической культуры, классные руководители	Формирование командного духа семьи
Семья - тренинг-посиделки с чаем, сушками и презентациями семейных традиций	Октябрь	Педагоги-психологи	Самопрезентация, актуализация семейных традиций
Семь нот - заключительный концерт с представлением детских и семейных номеров	Ноябрь	Педагоги-психологи, классные руководители	Самопрезентация, реализация творческого потенциала семьи, формирование положительного эмоционального микроклимата

Планируемые результаты реализации проекта:

- оптимизация семейных взаимоотношений (по результатам анкетирования);
- формирование рефлексивной позиции родителей по отношению к семье (по отзывам в сети Интернет, результатам анкетирования);
- вовлеченность родителей в образовательный процесс школы (по участию в мероприятиях, активности в обсуждении мероприятий);
- формирование позитивного восприятия школы (по анкетам).

КОМПЛЕКСНАЯ АБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ (ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ) НА ОСНОВЕ АВТОРИЗИРОВАННОЙ ПРОГРАММЫ «ИГРАЯ С МАМОЙ, УЧИМ МАЛЫШЕЙ ПЛАВАТЬ» ДЛЯ ДЕТЕЙ С 4 МЕСЯЦЕВ ДО 1,5 ЛЕТ

Почему комплексная абилитация? В настоящее время уже на первом году жизни отмечается тенденция к увеличению числа детей группы риска. Важнейшая задача всех взрослых, воспитывающих ребенка, заключается в том, чтобы знать, что угрожает ребенку: что необходимо предпринимать в каждом конкретном случае, чтобы уменьшить «степень риска».

В нашем регионе особую остроту приобретает проблема физической абилитации, социализации и укрепления здоровья детей с ОВЗ младенческого возраста. По статистике педиатров в Добрянском муниципальном районе у 80 % новорожденных детей до года наблюдается ППЦНС той или иной степени. Встал вопрос о необходимости вести поиск новых подходов для привлечения родителей к качественной абилитации детей в раннем возрасте.

Проект направлен на комплексную абилитацию детей с перинатальным поражением центральной нервной системы от 4 месяцев до 1,5 лет, на неорганизованных в ДОО.

Данный проект основывается на идее активации субъектной позиции детей на этапе раннего детства.

Целью нашего проекта стала разработка методики комплексной абилитации детей с ППЦНС, внедрение в практику и научное обоснование ее эффективности.

1. Путём сокооперации двух ведомств Здравоохранение + Образование выявить новорожденных детей с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья) близприлегающей территории ДОО.

2. Изучить литературу о современном представлении двигательных нарушений у детей ОВЗ.

3. Разработать методики для качественного и комплексного восстановления центральной нервной системы у новорожденных детей (занятия для восстановления двигательной активности, голосовых реакций и развития речи, игры на развитие мелкой моторики).

4. Проследить динамику комплексной абилитации детей с перинатальным поражением центральной нервной системы лёгкой и средней степени.

Сроки реализации проекта: Июнь 2018г - Октябрь 2019 г

В реализации проекта принимали участие дети с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья), наблюдающихся в ДОО.

Группу составили 8 человек: 4 человека с лёгкой степенью поражения центральной нервной системы, 2 человека средней степенью и 2 человека норма. Дети в возрасте с 4 месяцев до 1,5 лет. Занятия продолжительностью 1 час (включая массаж и аквагимнастику) проводились один раз в неделю, один учебный год. (32 занятия).

В рамках консультативного пункта для детей с ОВЗ и их родителей (законных представителей) была оказана медико-педагогическая абилитация.

В которую входили: медицинская абилитация (медикаментозное лечение); АФК, массаж, физиотерапия, грудное плавание; коррекционно-педагогическая абилитация (развитие общей моторики, развитие звуковых реакции и предпосылок формирования речи, стимуляция зрительно-моторной координации рук). Все методики привели к нормализации двигательных функций и психоречевого развития.

Кроме этого была использована модель медики-педагогического сопровождения программы включающая в себя:

- наблюдения педиатром;
- массаж и комплексы специальной гимнастики;
- игровая деятельность в бассейне
- аквагимнастика с речевым и музыкальным сопровождением;
- закаливание;
- лечебная музыка Рушеля Блаво для сопровождения статических упражнений;
- ныряние для достижения бароэффекта.

Разработан и апробирован учебно-тематический план программы на учебный год включающий: тему, задачи, содержание, ожидаемый результат.

Программа оснащена авторским методическим сопровождением.

Из полученных результатов сделаны следующие выводы:

Организованная таким образом комплексная абилитационная работа позволила достичь у детей первого года жизни максимально возможных положительных результатов: развитие движений, навыков и предпосылок ситуационно-делового общения ребёнка с взрослым до возрастной нормы или максимально приблизиться к ней.

Благодаря методике Е.Ф.Архиповой «Ранняя диагностика коррекция проблем развития детей 0-1 года» была прослежена динамика показателей развития движений.

На основании полученных данных можно сделать вывод, что двигательное развитие детей с ППЦНС легкой степени тяжести незначительно отстает от возрастной нормы и в отдельные периоды происходит неравномерно, но к концу первого года жизни достигает возрастной нормы. У детей с ППЦНС средней степени тяжести двигательное развитие значительно отстает от возрастной нормы, но происходит поступательно с задержками в отдельные периоды и достигает возрастной нормы показателя первого года к 18 месяцам.

Сравнительный анализ показателей развития детей с ППЦНС легкой степени (1 ст.) в сравнении с нормой.

Данная диаграмма позволяет нам сделать вывод, что при комплексной медико-педагогической абилитации у детей с ППЦНС легкой степени (1 ст.) к концу 1-го года развитие движений достигает возрастной нормы. Развитие зрительно-слуховых ориентировочных реакций и зрительно-моторной координации рук приближается к норме на 95,8 %, а развитие коммуникативных функций и голосовых реакций приближается к норме на 85 %. У детей с ППЦНС легкой степени (1 ст.) к концу первого года жизни неврологическая симптоматика компенсировалась, что было связано с преобладанием функциональных нарушений со стороны нервной системы. Сохранилась задержка психомоторного развития с неравномерным и незначительным отставанием отдельных функций, поэтому главную роль играла комплексная абилитация.

Сравнительный анализ показателей развития детей с ППЦНС средней степени (2 ст.) в сравнении с нормой

Анализ результатов диаграммы показывает, что у детей с ППЦНС средней степени (2 ст.) тяжести к концу первого года жизни сохраняется значительное отставание по всем показателям психомоторного развития (60-65% от возрастной нормы) даже при проведении систематической комплексной медико-педагогической абилитации. Имеет место специфическая тотальная равномерная задержка психомоторного развития. Это объясняется сохраняющейся рассеянной неврологической симптоматикой резидуального характера.

Лечение ППЦНС должно быть комплексным и зависеть от терапии наблюдаемых симптомов. Энцефалопатия у грудного ребенка излечивается в четверти случаев, если выявлена вовремя. Мы помогли новорожденным детям преодолеть повреждения ЦНС.

Синицына С.В., педагог-психолог,
Белова С.Н., педагог-психолог
МАОУ «Школа № 7 для обучающихся с ОВЗ», г. Березники,
sinicynasv@mail.ru

ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ В ПРАКТИКЕ ШКОЛЬНОГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье описано оборудование студии для песочной терапии, приобретенное в рамках федерального проекта «Современная школа». Приведено научное обоснование актуальности пескотерапии в работе с детьми с ОВЗ. Представлены решаемые задачи, пятишаговая модель организации игрового процесса и методики обратной связи.

Ключевые слова: песочная терапия, обучающиеся с ОВЗ, оборудование проекта «Современной школы».

*«Часто руки знают, как распутать то, над чем тщетно бьется разум»
(К.Г. Юнг)*

Песок – загадочный материал: способность принимать любые формы. Быть сухим и влажным, легким и ускользящим, пластичным и плотным, это захватывает и завораживает и детей, и взрослых. Изменчивость и податливость песка вызывает желание создавать из него миниатюры реального мира. Песок ассоциируется чаще всего с вечным: он хранит оставленные прошлым следы и в то же время является «чистым листом» для образов переживаний.

Работа с песком начала использоваться в конце 20-х годов прошлого века в психосоциальной практике. Теоретической основой песочной терапии стала техника активного воображения, разработанная Карлом Густавом Юнгом (швейцарский психиатр, основоположник аналитической психологии). «Фантазия – мать всех возможностей, где подобно всем противоположностям внутренний и внешний миры соединяются вместе», говорил он [5]. Создание песочных сюжетов способствует творческому регрессу, работа в песочнице возвращает в детство и способствует активизации «архетипа ребенка».

В 50-х годах прошлого столетия Дора Кальфф (швейцарский юнгианский аналитик), изучив его методику «построения мира» начала разрабатывать юнгианскую «песочную

терапию», ставшую в впоследствии самостоятельным направлением в психотерапии. Она определила главным принципом – «создание свободного и защищенного пространства», в котором клиент – ребенок или взрослый – может выражать и исследовать свой мир, превращая свой опыт и свои переживания, часто непонятные или тревожащие, в зримые и осязаемые образы. Дора Кальфф, считала, что «Картина на песке может быть понята как трехмерное изображение какого-либо аспекта душевного состояния. Неосознанная проблема разыгрывается в песочнице, подобно драме, конфликт переносится из внутреннего мира во внешний и делается зримым» [3]. То есть песочная терапия есть мостик между бессознательным и сознанием. В начале Д. Кальфф использовала песочную терапию в работе с детьми, а затем стала использовать этот метод и с взрослыми людьми.

В России «песочная терапия» получила широкое распространение в 90-х годах 20 века, и связано это было с развитием арт-терапии. Наиболее известные отечественные специалисты-ученые, адаптируемые данный подход являются Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. (доктор психологии, директор Санкт-Петербургского Института сказкотерапии) и Грабенко Т.М. (кандидат педагогических наук, проректор по научной работе Института сказкотерапии).

Песочная терапия представляет собой одну из эффективных техник коррекционно-аналитического и развивающего процесса, во время которого ребенок или взрослый строит собственный мир из песка и миниатюрных фигурок. Продукты песочного творчества – это объективные показатели актуальных настроений, мыслей человека, они позволяют наблюдать динамику состояний клиента. Такая символическая речь позволяет клиенту точнее выразить свои переживания, иначе взглянуть на ситуацию, проблемы, найти пути их решения.

Любой ребенок, имеющий проблемы интеллектуальной недостаточности: разной степени умственной отсталости или ребенок с нервно-психическими расстройствами, с комплексными тяжелыми нарушениями должен стать оптимально развитой личностью, способной на адекватную интеграцию в общество. Реализация данной стратегии возможна лишь при условии создания специальной реабилитационной среды.

Полифункциональность песочной терапии и её многогранность влияния на личность, а также интегративная способность образовывать вокруг себя автономную сферу всех видов человеческой деятельности (познавательной, творческой, коммуникативной, ценностно-ориентационной, знаково-символической, рефлексивной и др.) создала возможность рассматривать эту технологию как особый метод абилитации и благоприятную «коррекционно-развивающую среду».

Исходя из необходимости песочной терапии для детей с ОВЗ, с учетом методических рекомендаций по материально-техническому оснащению кабинетов специалистов в рамках национального проекта «Образование» и финансированию федерального проекта «Современная школа» в учреждении была создана «Песочная Студия». Были закуплены 6 стандартизированных песочниц: юнгианская классическая песочница, надувная песочница для кинетического песка; интерактивная песочница «Домик»; 3 световых стола для рисования песком с цветными подсветками.

Юнгианская песочница (настольная) – это деревянный поднос размером 50см x 70см x 8см. Песочница внутри голубого цвета (дно символизирует воду, а борта песочницы – небо, в целом – модель мира). Песок сухой мелкий. Наборы миниатюрных фигурок и предметов, в

т.ч. деревянные конструкторы «Город», «Транспорт», «Ферма», «Зоопарк» фабрики «Томик» г. Томск. Это «архитипические образы», обозначение которых подробно описано в первоисточниках. Их размер, не выше 10-12 см, соответствует нормальному полю зрительного восприятия. Если наборов много, то их лучше размещать на узких полках.

Организация игрового процесса в ходе песочной терапии имеет пятишаговую модель: 1 – демонстрация песочницы, 2 – демонстрация коллекции фигурок, 3 – знакомство с правилами игр на песке, 4 – формирование темы занятия, инструкции к играм, 5 – завершение занятия, ритуал выхода.

Можно использовать следующие варианты инструкций игр с песком:

– *Инструкции с диагностической направленностью* предназначены для сбора информации о внутреннем мире ребенка, о характере его взаимоотношений с другими, об его актуальных переживаниях и затруднениях.

– *«Тематические» инструкции* предназначены для основной коррекционно-развивающей работы с детьми, «проработки» определенной проблемной ситуации или сюжета личной истории.

– *«Моделирующие» инструкции* используются для основной коррекционно-развивающей работы в контексте формирования «ресурсных» переживаний, ценностных ориентаций и укрепления жизненной созидательной позиции.

– *Инструкции, преследующие развивающие и образовательные задачи*, используются, если песочница применяется в контексте социально-педагогической работы. Т.е. педагог переносит в песочницу некоторое задание. Например, откопать буквы и сложить из них слова, вылепить цифры, что-либо написать или нарисовать на песке и т.д.

Метод песочной терапии учит «особенного» ребенка предметному манипулированию в песочнице и переносу приобретенных навыков в повседневную жизнь, а также способствует соотнесению речи с предметными действиями. После проведения пескотерапии детям легче и естественнее даются ролевые игры и другие занятия.

В Студию были приобретены столы для рисования песком с цветной подсветкой трех видов. Деревянный стол для песочной анимации прямоугольной формы с крышкой, стеклянным дном и высокими бортами наиболее удобен для рисования песком (среднего размера) детям с недостаточно развитой моторной координацией рук и расторможенностью. Квадратный стол из бука с белым дном и высокими бортами предназначен для рисования цветным песком (крупного размера) детям с ослабленным зрением и недостаточно развитой мелкой моторикой. На пластиковом квадратном столе-планшете с белым дном и низкими бортами эффективно организовывать работу со старшеклассниками и в парах.

Выделяют несколько способов засыпания поверхности стола: просеивание, расхлопывание, дождик, волна и торнадо. Рисовать же можно: ладонью, пальцем, кулаком, двумя руками или несколькими пальцами и т.п.

Процесс рисования можно совмещать с прослушиванием аудиальных психокоррекционных программ, коротких аудиосеансов медитации или под звуки природы.

Приобретение в студию надувных песочниц с разноцветным кинетическим песком позволило нам отказаться от работы с «мокрым» песком и пластилином. Старшеклассники с интересом создают цветные картины, а дети с увлечением используют формочки и пишут по трафаретам. В книге Мариеллы Зейц «Пишем и рисуем на песке» представлены

удивительные упражнения по обучению рисованию символов и фигур, формированию графомоторных навыков и ориентировки в пространстве, развитию чувства симметрии.

Использование в работе цветного песка и цветной подсветки столов позволяет не только развивать восприятие и воображение, но и оказывать терапевтическое воздействие. Ведь цветотерапия положительно влияет на соматическое здоровье и поведение человека. Например: синий цвет успокаивает и концентрирует внимания; зеленый – создает хорошее настроение и повышает работоспособность.

Центральную позицию в Студии занимает интерактивная песочница «Домик», разработанная компанией ООО «СтендАпИнновации» в г. Челябинск. При необходимости программу можно переключить на режим для слабовидящих и детей с нарушениями зрения, в котором повышена контрастность цветов и откорректирована цветовая гамма.

Интерактивный образовательный комплекс решает следующие задачи.

– Усвоение норм и ценностей. Развитие общения и взаимодействия ребенка с взрослыми и сверстниками. Развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости. Формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками и основ безопасности.

– Формирование представлений об объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях окружающего мира (форме, цвете, размере, количестве, числе); о планете Земля, об особенностях стран.

– Обогащение активного словаря. Развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи.

– Развитие координации движений и мелкой моторики обеих рук.

– Коррекция детских страхов, эмоциональных нарушений, агрессии.

– Релаксация, сопровождение адаптации.

– Коррекция детско-родительских отношений.

Методическое пособие содержит планы занятий в интерактивной песочнице и подобные инструкции по 17 режимам функционирования оборудования: Город. Раскраска. Фигуры. Логика. Природа. Планеты. Черепаха. Прятки. Сокровища. Вулкан. Подводный мир. Мультфильмы. Времена года. Животные. Сахара\Остров. Цветной песок. Релаксация.

В книге Грабенко Т.М. и Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. «Чудеса на песке» представлено описание игр: обучающих (чтению, письму, счету и грамоте), познавательных (окружающий мир) и проективных («Моя семья», «Мои друзья»). Методика песочной терапии может быть применима и в домашних условиях. Родители, которые всерьез озабочены воспитанием, смогут с помощью этого метода успешно развивать и корректировать поведение своих детей.

Для оценки эффективности занятий по пескотерапии можно использовать следующие средства обратной связи.

Методика исследования эмоционального отношения детей к песочной терапии, где в качестве стимульного материала используются схематические карточки-пиктограммы различных эмоциональных состояний, с помощью которых ребенок осуществляет фиксацию своих чувств по отношению к занятиям песочной терапии. Полученные данные позволяют выделить три группы отношений к песочной терапии: дети, испытывающие позитивное или негативное отношение, и не определившиеся с отношением. Результаты исследования позволяют целенаправленно планировать и строить индивидуальную работу с каждым ребенком.

Можно вести Листок наблюдений за детьми, посещающими занятия по песочной терапии или провести опрос родителей, классных руководителей. Например, по вопросам: Ждет ли ребенок занятия с песком? Есть ли видимые изменения в поведении и эмоциональном состоянии? Проявляет ли инициативность в творческой деятельности? Заметны ли изменения в общении ребенка с другими? Результаты наблюдения служить основой для пересмотра тактики ведения занятий.

Песочную терапию можно использовать в работе с подростками и взрослыми со следующим спектром проблем: различные формы нарушений поведения; сложности во взаимоотношениях с взрослыми и сверстниками; психосоматические заболевания; повышенная тревожность, страхи; сложности, связанные с изменениями в семье (развод, появление младшего ребенка, и т.д.) и в социальных ситуациях (адаптация к образовательному учреждению) [2].

Имеются противопоказания к использованию этого метода: диагнозы - эпилепсия или шизофрения; невроз навязчивых состояний, аллергия на пыль и мелкие частицы; легочные и кожные заболевания; имеющиеся порезы на руках; гиперсаливация; устойчивая привычка «грызть ногти» или «брать игрушки в рот».

Также, есть обязательные правила для детей при работе в песочнице: до и после игры в песке надо помыть руки; нельзя намеренно выбрасывать песок из песочницы; нельзя бросать песок в других или брать его в рот; по окончании занятия надо помочь убрать все игрушки на свои места.

Главное кредо песочной терапии – не менять и переделывать клиента, не учить его каким-то специальным поведенческим навыкам, а дать возможность ему быть самим собой.

Поэтому, мы рассматриваем нашу «Песочную Студию»:

Во-первых, как среду для диагностики и коррекции личностного развития умственно отсталого ребенка.

Во-вторых, песочница выступает в качестве посредника в установлении контакта с ребенком и группой.

В-третьих, песочная терапия позволяет почувствовать себя волшебниками. Ибо создается мир, подвластный им, герои играют роли, какие они захотят, события приходят к развязке, которая им необходима.

В-четвертых, песочная терапия позволяют снять комплекс «плохого художника» - каждый может создать художественную композицию, выразив свои чувства в картине из песка при помощи готовых фигурок.

В-пятых, песочная терапия не имеет методических ограничений, только общечеловеческие. Ставка делается на таинство взаимоотношений между ребенком, группой детей и специалистом.

В-шестых, песочная картина позволяет глубоко постичь внутренний мир ребенка. Получить интуитивно-эмоциональное ощущение, которое возникает у специалиста, наблюдая за межличностными отношениями в группе в процессе деятельности и построенной композиции в песочнице.

В-седьмых, сказочная инструкция, наделяющая группу детей ролями, позволяет не только перенести в песочницу эмоциональное состояние каждого ребенка, но и найти созидательные пути его изменения.

«Есть ли такая детская игра, которая сможет гармонизировать картину мира, поставить заслон на пути жестокости, даст ощущение разнообразия природы, избавит от внутренних конфликтов и страхов, раскроет понятие добра и зла? Да, такая игра есть! Ею забавлялись все поколения рода человеческого, потому что нет на свете ничего проще и доступнее, удобнее и многообразнее, живее и объемнее, чем песочная игра».

Библиографический список

1. Мариелла Зейц. Пишем и рисуем на песке. Настольная песочница: М.:ИНТ, 2010. 94 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Чудеса на песке. Практикум по песочной терапии. СПб: Речь, 2010. – 340 с.
3. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. – СПб: Речь, 2016. – 160 с.
4. Шадрина О.В. Песочная терапия как метод абилитации детей с интеллектуальной недостаточностью. Выпускная квалификационная работа.
5. Юнг К. Г. Практика психотерапии. – Минск: Харвест, 2008. – 383 с.

Соловьева Т.Н., учитель русского языка и литературы
МБОУ «С(К)СОШ И», г. Чусовой
tan.solowyowa2013@yandex.ru

МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Исходя из текущей ситуации развития российского образования на этапе и реализации ФГОС ООО, можно сделать вывод, что "роль чтения в школе как основы, основы междисциплинарных связей, как общеучебного навыка" Чтение в современном информационном обществе имеет "мета-предмет" характер и навыки чтения относятся к универсальным учебным действиям.

Чтение - это сложный психофизиологический процесс, в котором принимают участие несколько анализаторов (зрительный, речемоторный, речевой слух).

Но не все учащиеся способны легко овладеть чтением.

Многочисленные нарушения речи, ослабленное внимание и память, неблагоприятные семейные условия приводят к трудностям для учащихся в формировании необходимого навыка... Из-за трудностей, возникающих на первом этапе обучения чтению, многие дети испытывают интерес, желание читать, иногда может развиваться негативизм. Непонимание предлагаемых текстов еще больше усугубляет негативное отношение к чтению и, соответственно, к урокам чтения, литературы и русского языка. А дети с ЗПР испытывают большие трудности. Поэтому обучение чтению становится общей серьезной задачей учителей, работающих в подразделении.

Следовательно, обучение детей с ограниченными возможностями требует поиска специальных методов, техник и технологий.

Особенность уроков в классе, в котором обучаются дети с ЗПР, заключается в том, что они должны решать не только общеобразовательные и воспитательные, но и коррекционно-развивающие задачи. Коррекционно-развивающие задания урока направлены на преодоление трудностей в развитии внимания, исправление трудностей в словесно-логическом мышлении и мыслительных процессах, увеличение объема памяти, создание положительной мотивации к процессу обучения. Решение этих задач помогает создать комфортные условия для успешного обучения ребенка с ограниченными возможностями.

Интерес к чтению возникает, когда ребенок свободно владеет сознательным чтением и у него разработаны образовательные и познавательные мотивы к чтению. Одним из вариантов повышения качества чтения у детей с ограниченными возможностями здоровья является целенаправленная работа по формированию смыслового чтения.

Я остановлюсь лишь на некоторых методических приемах, которые я использую в своей деятельности, которые формируют УУД, развивают мышление, учат эффективно работать с информацией и благоприятно влияют на развитие смыслового мышления детей с ЗПР.

Техника «Поймай ошибку».

Найдите и вычеркните все неправильные буквы.

Учащиеся с ограниченными возможностями испытывают трудности с запоминанием изображения буквы и ее воспроизведением.

Прием «Кредитов».

Этот метод может быть использован для концентрации большого объема информации. При использовании этой техники можно просмотреть сюжет любого произведения. При пересказе текста учащиеся с высоким уровнем воспроизводят без какой – либо поддержки, со средним уровнем – на основе плана или опорных слов, а учащиеся слабого уровня или с ОВЗ пересказывают на основе картинок-подписывают к ним «названия». Учащиеся читают текст и находят строки, объясняющие, что изображено на картинке.

Техника «Ассоциативного куста».

Это один из основных методов работы с информацией перед чтением. Учитель дает ключевое слово или название текста, учащиеся записывают все возможные ассоциации вокруг него, указывая стрелками смысловые связи между понятиями. Это дает возможность актуализировать имеющиеся знания, активировать познавательную активность учащихся и мотивировать их к дальнейшей работе с текстом.

Техника «Древо мудрости».

Сначала дети читают текст быстро, но внимательно. Затем каждый пишет записку (на яблочке), в которой задается вопрос согласно тексту, и прикрепляет ее к нарисованному дереву (на доске). Затем, один за другим, все подходят к дереву, «отрывают» записку и отвечают на вопрос вслух. Остальные оценивают вопрос и отвечают. Прежде чем сорвать с дерева вопросы листья, дети еще раз перечитывают данный текст. В конце определяются лучшие эксперты.

Прием «Вопросы по стикерам».

Эта техника очень хорошо работает в классе. Сначала учится текст, предложенный учителем; затем формулируются вопросы, начинающиеся со слов: кто, что, где, когда, как, почему, и пишутся на наклейках. Затем эти вопросы группируются по категориям сложности, а затем учащиеся отвечают на эти вопросы, постепенно переходя на новый

уровень сложности. Активность класса повышается, текст учится достаточно глубоко, информация сохраняется надолго.

Прием «Синквейн».

В переводе с французского слово «*cinquain*» означает «пять». В данном случае речь идет о работе, состоящей из пяти этапов. Вот некоторые возможности использования этой стратегии на уроке чтения. Это стихотворение из 5 строк, представляющее собой синтез информации в сжатой форме, что позволяет описать суть концепции или поразмышлять на основе полученных знаний. Синквейн дает возможность обобщить полученную информацию, выложить сложные идеи, чувства и замыслы в нескольких словах. Синквейн может выступать в качестве средства творческого самовыражения. Синквейн может быть предложен как индивидуальное самостоятельное задание; для работы в парах; реже как коллективное творчество. Учащиеся с ОВЗ представляют значение синквейна с помощью рисунка. Они могут составить синквейн в классе или дома.

Перечисленные выше методики, на мой взгляд, способствуют преодолению дефицита развития детей с ограниченными возможностями, помогают вовлечь их в деятельность и способствуют развитию и формированию смыслового чтения, развитию навыков и умений учащихся с ограниченными возможностями.

Старкова Т.А., учитель начальных классов

МАОУ «Школа №18 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», г.

Перми

starkovatanya96@gmail.com

ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ «РАСШИРЯЯ ГРАНИЦЫ» ОТДЕЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ОДИН ИЗ ИНСТРУМЕНТОВ МЕЖСЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ГОРОДА ПЕРМИ

Аннотация. В статье представлен опыт социального партнёрства отдельного образовательного учреждения – МАОУ «Школа №18 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» города Перми с общеобразовательными организациями города Перми дошкольного и школьного уровня, осуществляющие инклюзивное и интегрированное обучение детей с ОВЗ. Данная работа закреплена программой развития отдельной образовательной организацией и ведётся по пяти основным направлениям – программам направленных на всех участников образовательных отношений в том числе и социальных партнёров.

Ключевые слова: ФГОС НОО ОВЗ, ФГОС с УО, программа развития ОУ, межсетевое взаимодействие, образовательные события, академический компонент, социальный опыт, дети с интеллектуальными нарушениями.

При создании Программы развития школы «Расширяем границы» мы опираемся на современные тенденции и приоритетные направления «Стратегия социально-экономического развития муниципального образования город Пермь до 2030 года», а также на ФГОС ОВЗ, ФГОС с УО, исходя из которых одной из проблем является недостаточное количество программ, ориентированных на отдельные группы потребителей, среди которых дети с ОВЗ и их социализация. Реализация представленной программы развития позволит расширить образовательное пространство обучающихся с ОВЗ, основанного на социальном партнёрстве 5-ти образовательных учреждений города Перми. Кроме того, включение в школьную систему обозначенных ниже трендов (направлений преимущественного движения и развития) позволит создать образовательное пространство школы, способствующее формированию у выпускников с ОВЗ компетенций и качеств личности, востребованных в современном обществе:

- улучшение качества образования как приоритетное направление образовательной политики школы и отрасли образования в целом;
- реализация в образовательном процессе практик и профессиональных проб по выбору как необходимое условие профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ;
- дистанционные технологии в образовании позволят расширить возможности школы в обучении и взаимодействии с внешней средой;
- взаимодействие с социальными партнерами с целью расширения круга общения всех участников образовательного процесса, что позволит обучающимся с ОВЗ получить социальный опыт и будет способствовать формированию их мировоззрения.

При сопоставлении запросов участников образовательных отношений и возможностей школы выделяем ряд проблем образовательного учреждения, которые препятствуют дальнейшему его развитию:

- несоответствие материально-технической базы ОУ реализуемым программам допрофессионального самоопределения (программы профессиональных проб);
- ограниченный спектр услуг внеурочной деятельности, профессиональных проб для допрофессионального самоопределения;
- педагогами недостаточно освоены современные технологии обучения детей с ОВЗ.

В настоящее время в связи с введением ФГОС ОВЗ и ФГОС УО расширился контингент обучающихся с ОВЗ. Образовательные организации оказались в условиях несоответствия требований специальным образовательным стандартам и имеющихся собственных научно-методических, кадровых, материально-технических и информационных ресурсов, что и стало причиной указанных выше проблем.

Согласно ФГОС ОВЗ и ФГОС с УО, обучение детей с ОВЗ предполагает не только академический компонент, но и возможность получения богатого социального опыта, что обуславливает необходимость совместной деятельности образовательного учреждения с социальными партнерами, направленной на достижение цели и решения задач программы развития ОУ.

Учитывая результаты аналитической деятельности, предпочтения педагогов, родителей, обучающихся, образовательные вызовы школе, приоритетные направления деятельности школы, наличие кадровых ресурсов, наличие социальных партнеров, в качестве

стратегии развития школы выбрана модель сетевого взаимодействия проведения образовательных событий с ДООУ и ОУ г. Перми.

В связи с чем, необходима единая стратегия и тактика развития отдельной образовательной организации, включающая в себя создание новой образовательной практики - совокупности инновационных подходов, форм, методов и приемов, обеспечивающих удовлетворение потребностей участников образовательных отношений (обучающихся, родителей, педагогов, социальных партнёров, образовательных организаций города Перми) [2].

Ключевая идея программы развития «Расширяем границы» – это «открытая» школа, в которой реализуются возможности для формирования личностных компетенций обучающегося с ОВЗ, связанных с его самоопределением и самореализацией, посредством включения обучающегося с ОВЗ в сферу образовательных организаций города Перми [1].

Цель программы развития школы: к маю 2024 года апробировать модель сетевого взаимодействия с ДООУ и ОУ г. Перми с целью формирования социальной успешности обучающихся с ОВЗ по критериям: самореализация при получении профессионального образования с последующим трудоустройством; обретение уверенности при расширении сферы социального взаимодействия.

Задачи: разработать модель сетевого взаимодействия проведения образовательных событий с ДООУ и ОУ по формированию социальной успешности обучающихся с ОВЗ и толерантного отношения других участников образовательного процесса:

- апробировать систему повышения педагогического мастерства по формированию информационной открытости, мобильности педагогических коллективов в рамках сетевого взаимодействия;

- открыть консультационный центр для родителей по формированию толерантного отношения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, к детям нормы;

- открыть коворкинг-центр для совместного образовательного процесса детей с ОВЗ и детей группы нормы;

- привлечь сторонние организации и выстроить эффективную линию взаимодействия «ОУ – Соцпартнеры».

Планируемые результаты.

- Разработана и апробирована модель сетевого взаимодействия с ДООУ и ОУ.

- 80 % обучающихся повысили уровень социальной успешности через совместные события в рамках сетевого взаимодействия.

- 60 % педагогов обобщают и распространяют педагогический опыт на уровне района, города, 10 % педагогов повысили уровень профессиональной квалификации.

- На 20 % снизился уровень психологического напряжения в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ.

- Расширение образовательного пространства через обновление технологий социального партнерства 5-ти образовательных учреждений г. Перми.

Соответственно основным проблемам школы и сформулированным задачам по их решению, программа развития ОУ декомпозируется на четыре подпрограммы. Такая структура программы позволяет постоянно удерживать во внимании главные направления

развития, решать вопросы координации всей работы по программе в единой структурной и содержательной логике. Ведущей подпрограммой становится программа открытия коворкинг – центра «Открытая площадка» в силу определяющей роли социализации обучающихся с ОВЗ [1].

Программа наставничества «PROStar» направлена создание системы мероприятий между пятью образовательными организациями для максимального раскрытия личностного потенциала наставляемого, необходимого для успешного профессионального роста педагогов, работающих с детьми с ОВЗ в современных постоянно изменяющихся условиях, а также повышение профессиональной компетентности наставников в освоении современных образовательных технологий обучения лиц с ОВЗ через систему взаимодействия наставников и наставляемых [3].

Задачи:

- выявлять склонности, потребности, возможности и трудности в работе наставляемых педагогов с детьми с ОВЗ;
- разработать мероприятия для передачи знаний, умений и навыков для формирования личностных и профессиональных компетентностей наставляемых, а также для повышения качества обучения школьников с ОВЗ;
- способствовать формированию индивидуального стиля педагогической деятельности педагога при работе с обучающимися с ОВЗ;
- использовать эффективные формы повышения профессиональной компетентности в вопросах организации образовательного процесса и общения с родителями обучающихся с ОВЗ;
- обеспечить информационное пространство для самостоятельного овладения профессиональными знаниями и навыками необходимыми при работе с детьми с ОВЗ.

Программа коворкинг – центра «Открытая площадка» направлен на создание условий для совместной деятельности детей, родителей, педагогов по различным направлениям внеурочной деятельности, что сделает возможным организацию регулярных совместных событий между обучающимися и воспитанниками различных учебных заведений и взрослыми на паритетных основаниях [1].

Задачи:

- разработать программу коворкинг-центра «Открытая площадка» как организационно-содержательную модель внеурочной деятельности, основанную на чередовании спортивных, творческих, интеллектуальных мероприятий;
- разработать механизмы привлечения новых активных участников (волонтеров) среди учеников других образовательных учреждений для возможности их саморазвития и личностного роста;
- создать условия для активного включения педагогов, родителей, обучающихся и социальных партнеров в деятельность коворкинг-центра;
- использовать активные формы организации психолого-педагогического просвещения родителей, трансляции передового педагогического опыта.
- Программа родительского клуба «Шаг навстречу» направлена на снижение уровня психологического напряжения в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, через организацию и проведение совместных событий.

Задачи:

- открытие психолого-педагогического консультационного центра для родителей;
- освоение новых технологий взаимодействия с родителями через организацию совместных мероприятий;
- увеличение доли родителей, готовых принять участие в организации совместных образовательных событий для обучающихся с ОВЗ;
- трансляция опыта семейного воспитания в рамках реализации работы родительского клуба «Шаг навстречу».

Программа социального партнёрства «БлагоПолучие» направлена на создание единой системы взаимосотрудничества ОУ с социальным окружением на основе договоров и совместных планов.

Задачи:

- разработать стратегию и тактику организации взаимодействия с социально значимыми партнерами;
- обновить и расширить технологии социального партнёрства в рамках линии взаимодействия «ОУ – Соцпартнеры»;
- установить партнерские отношения с сообществом для поддержания и повышения статуса образовательного учреждения;
- развивать у всех участников образовательного процесса коммуникативные способности, доброжелательность к окружающим, готовность к сотрудничеству и самореализации.

Непосредственное руководство реализацией Программы развития осуществляет директор школы. Руководителями подпрограмм являются педагоги из числа рабочей группы, контроль за реализацией мероприятий осуществляют заместители директора по УВР. Руководители подпрограмм осуществляют непосредственное взаимодействие с заместителями директора по реализации мероприятий. Отчеты по реализации программы представляются ежегодно на педагогическом совете, публикуются на сайте школы, как часть отчета о самообследовании в конце каждого года. Мониторинг реализации программы, оценки динамики проводимых изменений проводят руководители подпрограмм совместно с заместителями директора по УВР.

Библиографический список

1. Жуковицкая Н. Н. Модели сетевого взаимодействия образовательных учреждений в региональной образовательной системе // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2018. С. 205-209.
2. Заславская О. Вертикаль управленческих идей, способствующих устойчивому развитию образования. // Народное образование. 2020. № 2. — с. 43.
3. Киуру Е. А. Теоретические основы управления социальным партнерством // Управление современным дошкольным образовательным учреждением. - Вологда : Центр ВИРО, 2014. - С. 23-27.

Тазеева Ж.Г., воспитатель,

jannat.t@yandex.ru

Моторина Н.А., заместитель заведующего по ВМР

МБДОУ «Детский сад № 21», г. Урай,

motorina_1979@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОВЕРХЕД-ПРОЕКТОРА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

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

Ключевые слова: дошкольный возраст, сопровождение детей с ОВЗ, применение оверхед-проектора.

В рамках модернизации российского образования создание условий для детей с ограниченными возможностями здоровья является закономерным этапом, связанным с переосмыслением общества и государства своего отношения к детям с особыми образовательными потребностями, с признанием их прав на предоставление равных с другими возможностей в разных областях жизни, включая образование.

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.

Работая продолжительное время с детьми с ОВЗ мы определили ряд проблем в развитии данной категории детей. Это ограниченность словарного запаса, стойкие аграмматизмы речи, нарушения фонетико-фонематической стороны речи и конечно же расстройства памяти, мышления, восприятия.

Проблема состояния мыслительной деятельности детей с ОВЗ 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: вначале формируются операции анализа и синтеза, которые создают предпосылки для последующего формирования более сложных операций: операций сравнения и абстракции; и далее операции классификации и обобщения, требующие сформированность 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.

Учитывая особенности детей с ОВЗ, 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. Предполагает творческий подход педагогов, использование специфических методов и приемов.

Оверхед-проектор - мощное мотивационное средство, стимулирующее развитие, благодаря которому, у дошкольников проявляется интерес к познавательной деятельности и творчеству.

С появлением в нашей группе оверхед-проектора мы с детьми совершаем путешествия, фантазируем без границ, закрепляем раннее изученное, видим в обычном необычное и создаем совершенно небывалое.

Дети очень любят Игры с тенью. Место у окна и оверхед-проектор используются для изучения взаимодействия естественного освещения с объектами и предметами, изучения света и тени.

Приведём ряд примеров используемых в работе с детьми игр.

Игра «Тени на стене». Детям предлагалась провокация в виде различных игрушек. Дети помещали выбранную игрушку на рабочий стол проектора, используя различные позиции, придумывали варианты игры с ней. Например, использовали лошадку и становились наездниками или садились в танк. Театр теней развивает воображение ребёнка и учит креативно мыслить.



В театре теней мы используем самодельные фигурки-силуэты, выполненные родителями и детьми. Дети выступают в роли постановщиков и актеров. Поначалу дети использовали знакомые сюжеты, затем к ним стали добавлять новых героев и вымышленные события.

Театр теней зарождает в ребенке мысль о том, что можно создать своими руками всё что захочешь, любую игрушку. У ребенка появляется интерес к ремеслу, к самоделкам, к творчеству и созиданию. Таинственная, можно сказать, сказочная атмосфера комфортна даже самому скромному и закомплексованному ребенку, оставляет невероятный простор для полета фантазии.

Дети – великие фантазеры и сказочники, они придумывают множество невероятных историй и с удовольствием их рассказывают. Оверхед-проектор при этом оказывает большую помощь в развитии зрительного восприятия у детей с ОВЗ, используется на коррекционных занятиях различной направленности.

Во-первых, прослеживая глазами за линией на экране, у детей развиваются глазодвигательные функции, в том числе прослеживающие. Для этого упражнения подготовлены перфокарты с контурами различных геометрических фигур, цифр. С помощью оверхед-проектора они проецируются на экран, а дети обводят контуры с помощью лазерной указки и следят за передвижением огонька, сопровождая движение словами. Увеличенный размер изображения, необычная форма подачи способствуют запоминанию и усвоению данного материала.

Во-вторых, часто у детей с ОВЗ отмечается нарушение ориентировки в пространстве. Для коррекции данных отклонений составлены различные варианты схем, которые также проецируются на экран, и дети учатся ориентироваться на плоскости, также сопровождая выполнение задания словесно.

В-третьих, работа с оверхед-проектором способствует развитию у детей цветовосприятия. Они рассматривают цветные изображения, прикладывают на контуры цветные пленки и эмпирическим путем подбирают нужный цвет предмета.



Известно, что посредством зрения через зрительные каналы человек получает 80 % информации об окружающем мире, его предметах и явлениях. Нарушение влечет за собой трудности в восприятии. Это, в свою очередь, ведет к бедности представлений, ведь «чего не было в восприятии, того нет в представлении».

Поэтому оверхед-проектор используется в целях развития предметного восприятия. На рабочее поле кладется перфокарта с контурным изображением предметов по различным темам: «Овощи», «Фрукты», «Животные», «Транспорт». Дети отгадывают предмет по контуру, затем обводят контур на бумагу через кальку и закрашивают его. Благодаря таким упражнениям развиваются и зрительно-моторная координация, и зрительное внимание, и мелкая моторика.

Таким образом, использование оверхед-проектора позволяет сделать занятия эмоционально окрашенными, привлекательными, вызывает у ребенка живой интерес и значительно повышает эффективность любой деятельности. Кроме того, таким образом мы работаем над коррекцией вторичных отклонений, повышением познавательной мотивации,

развитием интереса к дальнейшему успешному обучению в школе. Благодаря оверхед-проектору педагог имеет возможность:

- осуществлять полисенсорное восприятие материала;
- демонстрировать различные объекты с помощью проектора в многократно увеличенном виде;
- демонстрировать объекты более доступно для восприятия сохранной сенсорной системы;
- активизировать зрительные функции, глазомерные возможности ребенка.

Данный формат работы имеет определённые достоинства и рекомендован нами для продуктивной коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном учреждении.

Фуртаева О.М, учитель-логопед,
Чалова А.В., учитель-дефектолог, учитель-логопед,
МАДОУ «ЦРР – детский сад № 161», г. Пермь,
olgha.furtaieva@mail.ru

ИНТЕРАКТИВНАЯ ИГРА КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЯМИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье описана наиболее эффективная форма взаимодействия с родителями дошкольников с задержкой психического развития – интерактивная игра. Эта статья будет интересна в первую очередь тем, кто работает с дошкольниками с ЗПР, а также специалистам и воспитателям логопедических групп для детей с ТНР.

Ключевые слова: интерактивная игра, взаимодействие, родители, дети с ЗПР, познавательно-речевое развитие, мастер-класс, активизация, эффективность.

Взаимодействие педагогов с родителями было, есть и остаётся актуальным вопросом дошкольного образования. Один из аспектов этого вопроса – поиск эффективных путей сотрудничества необходимого как педагогам, так и родителям. Родителям для того, чтобы научиться понимать удивительный мир детства и собственного ребенка, педагогам – чтобы эффективнее в этом помочь родителям. Взаимодействие педагогов и родителей предполагает взаимопомощь, взаимоуважение и взаимодоверие, знание и учет педагогом условий семейного воспитания, а родителями – условий воспитания в детском саду. Также оно подразумевает обоюдное желание родителей и педагогов поддерживать контакты друг с другом.

В Федеральном законе «Об образовании в РФ» от 27 декабря 2012 года говорится о роли родителей в обучении и воспитании детей: «родители (законные представители) имеют преимущественное право в обучении и воспитании детей перед всеми другими лицами». Родители становятся субъектом образовательного пространства [3].

Формирование субъективной позиции родителей происходит при установлении тесного взаимодействия педагогов с родителями, максимальном включении семьи в образовательный процесс. Важным моментом в реализации федерального государственного

образовательного стандарта (ФГОС) является комплексное сопровождение коррекционно-образовательного процесса, взаимодействие всех педагогов группы и ДОУ.

В нашей группе для детей с задержкой психического развития учитель-логопед, учитель-дефектолог, воспитатели группы тесно взаимодействуют с семьями своих воспитанников, т.к. это очень важно для коррекции и познавательно-речевого развития детей.

Использование традиционных форм взаимодействия с родителями дошкольников с ЗПР с нетрадиционными формами, такими, как интерактивная игра, делает образовательный процесс более плодотворным, повышает эффективность обучения детей. Для закрепления полученных знаний, умений и навыков нами широко используются интерактивные игры. Детям с ЗПР необходима частая смена и чередование деятельности. Они не могут долго сосредоточиться на одном виде деятельности. Им очень нравятся динамические интерактивные игры с анимацией, в которых предметы передвигаются, появляются и исчезают. Смена действий дает возможность расширить объем внимания у детей с ЗПР [4]. Ребенок, не успевает «уставать» от объема получения новой информации, в нужный момент переключаясь на новую форму «впитывания» материала

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 [2].

В течение двух лет мы разрабатываем интерактивные дидактические игры для детей нашей группы. Разработаны интерактивные игры по всем временам года: «Золотая осень», «Осенняя прогулка», «Зимушка-зима», «Весна-красна», «Летние игры». Также мы разрабатываем интерактивные игры по лексическим темам на неделю. Это игры «Мебель», «Деревья», «Собери весенний букет. Лексическая тема: «Первые весенние цветы», «Помоги муравью». Лексическая тема: «Насекомые».

Представляем вам интерактивную дидактическую игру по познавательно - речевому развитию «Поможем муравью». Лексическая тема: «Насекомые»

Цель интерактивной игры: развитие познавательной и речевой деятельности у старших дошкольников с ЗПР по лексической теме: «Насекомые»

Задачи.

Дидактические:

- обогащать и уточнять словарь детей по лексической теме: «Насекомые».

Коррекционно-развивающие:

- упражнять детей в согласовании существительных и прилагательных с числительными;
- закреплять артикуляцию и произношение звуков [з] и [ж]
- продолжать учить выполнять звукобуквенный анализ и синтез слов.
- упражнять детей в употреблении предлогов: на, под, за, над, около, между.

– учить составлять описательный рассказ с помощью плана.

Воспитательные:

– воспитывать настойчивость в достижении результата, желание правильно выполнять задания.

Содержание игры: Дети играют в интерактивную игру, выполняя задания на тему: «Насекомые», чтобы помочь муравью построить новый домик.

Организационный момент:

Учитель-логопед:

– Дети, какое сейчас время года?

Дети:

– Лето.

– Летом мы много гуляем, играем с песком и водой. Еще летом много насекомых, за которыми нам интересно наблюдать. Я расскажу вам историю, которая произошла с одним муравьем. Муравей жил в своем муравейнике, который сам себе построил. Однажды на улице подул сильный ветер. Он был теплый, но дул так сильно, что палочки, из которых был построен домик муравья, разлетелись. Муравейник сломался, и муравью больше негде жить.

– Вы хотите помочь муравью? Хотите снова построить ему муравейник?

Дети:

– Да.

– Сегодня мы с вами поиграем в интерактивную игру «Поможем муравью». Чтобы построить новый муравейник, нужно правильно выполнить несколько заданий. За каждое правильно выполненное задание вы будете получать палочку. Она появится на экране ноутбука.

Учитель-логопед:

– Вы согласны?

– Да.

Игра «Сосчитай до 5». На слайде появляются божьи коровки. Дети считают, правильно согласовывая существительное и прилагательное с числительным.

1 божья коровка, 2 божьих коровки, 5 божьих коровок. На экране появляется одна палочка от муравейника.

Игра «Произноси звук [з], пока летит комар» На слайде летит комар, а ребенок произносит звук изолированно, пока комар не остановится.

Игра «Произноси звук [ж], пока ползет жук» На слайде ползет жук, а ребенок произносит звук изолированно, пока жук не остановится. Дети получают еще одну палочку.

Игра «Собери слово «муха». На слайде появляются буквы, и логопед предлагает детям собрать слово «Муха». Дети нажимают на нужную букву. Верные буквы будут складываться в слово внизу слайда. Дети собирают слово и получают еще одну палочку.

Игра «Где находится бабочка?»

На слайде появляется бабочка и два цветка, нужно ответить, где находится бабочка, употребляя правильно предлоги.

НА цветке, НАД цветком, ЗА цветком, ОКОЛО цветка, МЕЖДУ нарциссом и тюльпаном. Появляется еще одна палочка.

– Молодцы!

Игра «Собери из палочек муравейник и составь рассказ о муравье».

На слайде появляются все палочки, которые получили дети за правильные ответы, из которых нужно собрать новый муравейник для муравья. Дети по очереди нажимают на палочки, и постепенно палочки собираются в муравейник. После того как собрали муравейник для муравья, нужно составить описательный рассказ о нем по плану:

- Кто это?
- Какой муравей?
- Что есть у муравья (части)?
- Где живет муравей?
- Какую пользу он приносит человеку?

Учитель – логопед:

– Дети вы справились со всеми заданиями и помогли муравью. Теперь у него снова есть муравейник, его домик. Муравей очень вам благодарен. Вы молодцы!

Интерактивная игра является завершающим этапом изучения лексической темы. Дети закрепляют знания, полученные на протяжении всей недели. В основном, мы играем в эти игры в пятницу, используя телевизор и ноутбук, которые есть в нашей группе.

В течение двух лет специалисты группы проводят для родителей мастер-классы на тему: «Играем вместе!». На этих мастер-классах педагоги учат семьи детей тому, как нужно правильно играть с детьми в интерактивные игры, какие вопросы задавать, каких ответов добиваться. Также в пятницу интерактивную игру по лексической теме мы предлагаем родителям, которые хотят поиграть в нее с ребенком дома. Все семьи, которые дали согласие на использование интерактивной игры в домашних условиях, дали нам свою электронную почту, на которую им высылаются игры. Родителям детей дают листы для написания отзыва об использовании игры дома, где они пишут, что им понравилось, какие задания в игре были трудными, с кем из семьи играл ребенок.

В самом начале данной формы взаимодействия с родителями дошкольников с ЗПР, активно пользовались играми только 5 семей. Постепенно количество семей, пользующихся нашими авторскими интерактивными играми дома, увеличилось до 16 семей. Всего в группе 21 ребенок с ЗПР. Родители начали предлагать педагогам группы свои интерактивные игры, которые они пытались создавать сами, предлагать их другим родителям. Родители стали активно участвовать в жизни своих детей, тесно сотрудничать со специалистами и воспитателями группы.

Интерактивная игра является очень эффективной формой взаимодействия с семьями дошкольников с ЗПР.

Анализируя результаты использования интерактивной игры как формы взаимодействия с семьями детей с ЗПР, на протяжении двух лет, мы можем с уверенностью сказать, что положительная динамика познавательно-речевого развития наблюдается у тех детей, чьи родители принимают активное участие в коррекционно-образовательном процессе группы. Чем больше времени ребенок проводит с семьей, общается, играет вместе с родителями, тем он лучше будет развиваться [1]. Родитель играет вместе с ребенком, выполняя различные задания, получает рекомендации по использованию интерактивных игр в домашних условиях. Родители становятся субъектом образовательного пространства.

Библиографический список

1. Бикеева А.С. Семья особого назначения, или Рецепты позитивного родительства на каждый день. – М.: Генезис, 2009. – 224 с.
2. Резцова М.М. Использование информационно-коммуникационных технологий в коррекционно-развивающей работе учителя-логопеда / Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» [сайт]. Режим доступа: <http://festival.1september.ru>
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Проспект, 2013. – 160 с.
4. Шевченко С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. – М, Школьная пресса, 2004. 112 с.

Хлыстова О.В., учитель-дефектолог,
МАОУ «Фроловская средняя школа "Навигатор",
oxana.x2016@yandex.ru

ДИСГРАФИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ПРИЧИНЫ, ДИСГРАФИЧЕСКИЕ ОШИБКИ И ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ РАБОТЫ

Аннотация. Целью данной работы является выделение и изучение одной из актуальных проблем школьного образования – нарушения письма. В статье рассмотрено понятие «дисграфия», выделены виды дисграфии и эффективные методы работы с дисграфиками. Также изучены факторы, приводящие к затруднению в обучении. Научная новизна работы заключается в выделении наиболее эффективных методов обучения при работе с дисграфиками. Выделенные методы работы использованы на практике в школе.

Ключевые слова: Дисграфия, нарушения устной и письменной речи, проблемы обучения, ошибки при дисграфии, виды дисграфии.

Многолетние исследования педагогов и учёных сводятся к одной из причин неуспеваемости учащихся начальных классов. Такой причиной являются разные нарушения устной и письменной речи.

В специальных исследованиях, проведенных в лаборатории логопедии НИИ дефектологами АПН, была установлена зависимость между состоянием речевого развития ребенка и возможностью усвоения им школьных знаний. Выявлено, что 33% ученика с дефектами речи являются неуспевающими или слабоуспевающими по русскому языку и с каждым годом это число увеличивается.

Можем утверждать, что на школьную неуспеваемость влияет целый ряд внешних и внутренних факторов. Проблемы в обучении, в основном, вызваны недостаточной сформированностью отдельных функциональных систем психики [2]. Выделяют две основные причины, которые ведут к такой несформированности:

- индивидуальные особенности онтогенеза;
- сложности самих психических процессов чтения и письма.

Факторами приведённой выше причины, приводящими к отставанию в формировании психики детей могут быть:

- условия социальной среды, в которой растёт ребёнок;

– специфика развития мозга ребёнка.

Неравномерное созревание мозговых зон оказывает влияние на формирование функциональных систем психики, обеспечивающих те или иные психические функции, это характеризуется возрастными особенностями осуществления психической деятельности младших школьников.

В начальной школе, учитель обязан учитывать возрастные особенности школьников, подбирать соответствующие возрастным особенностям методы, средства, формы и принципы обучения русскому языку. В данный предмет входит грамота и правописание, которые вызывают трудность у младшего школьника, ведущей деятельностью которого была лишь игровая, до прихода в школу.

Братченко А.Ф., Сербина Л.Ф. выделяют три принципа русского правописания, которые являются основными: фонетический, морфологический и традиционный [2].

В процессе анализа общей работы над проблемами школьного обучения, выделяют нарушение письма. Иначе, нарушение письма – это дисграфия. Она занимает ведущее место среди других нарушений речи, встречающихся у школьников младшего школьного возраста. Она является серьезным барьером в овладении учениками грамотой на начальных этапах обучения, а на более поздних – в усвоении грамматики родного языка.

Симптомами дисграфии принято считать стойкие ошибки в письменных работах детей школьного возраста, которые не связаны с незнанием или неумением применять орфографические правила.

Лалаева Р.И., характеризуя ошибки при дисграфии в соответствии с современной логопедической теорией, определяет следующие их особенности. Ошибки при дисграфии являются стойкими и специфическими, что выделяет их среди ошибок, характерных для большинства детей младшего школьного возраста в период начала овладения письмом.

Дисграфические ошибки являются многочисленными, повторяющимися и сохраняются длительное время. Дисграфические ошибки связаны с несформированностью лексико-грамматического строя речи, недоразвитием оптико-пространственных функций, неполноценной способностью детей дифференцировать фонемы на слух и в произношении, анализировать предложения, осуществлять слоговой и фонематический анализ и синтез.

Нарушения письма, характеризуется расстройством элементарных функций (анализаторных), не рассматриваются как дисграфия [3].

В современной логопедической теории также не принято относить к дисграфическим ошибки, имеющие вариативный характер и обусловленные педагогической запущенностью, нарушением внимания и контроля, дезорганизующих письмо как сложную речевую деятельность.

Исследователи по-разному освещают виды дисграфических ошибок. Например, Лалаева Р.И. выделяет следующие группы ошибок при дисграфии:

- искаженное написание букв;
- замена рукописных букв, имеющих графическое сходство, а также обозначающих фонетически сходные звуки;
- искажение звукобуквенной структуры слова (перестановки, пропуски, добавления, персеверации букв, слогов);
- искажения структуры предложения (раздельное написание слова, слитное написание слов, контаминации слов);

– аграмматизмы на письме.

Ошибки в письме соотносятся с тем или иным видом дисграфии. Так, артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Для дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания характерны ошибки в виде замен букв, соответствующих фонетически близким звукам, замен гласных звуков, ошибки обозначения на письме мягкости согласных. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза выражается в пропусках согласных при их стечении, пропусках гласных, перестановках и добавлениях букв; пропусках, перестановках и добавлении слогов; слитном написании слов и их разрывах. Аграмматическая дисграфия проявляется в искажениях морфологической структуры слов (неправильное написание приставок, суффиксов, падежных окончаний; нарушение предложных конструкций, изменение падежа местоимений, числа существительных; нарушение согласования) и нарушениях синтаксического оформления речи (трудности конструирования сложных предложений, пропуски членов предложения, нарушения последовательности слов в предложении).

Существует ошибочное мнение, что дисграфические ошибки являются нелепыми, вызванными личностными качествами учеников: неумением слушать объяснение учителя, невнимательностью при письме, небрежным отношением к работе и т.п. На самом деле в основе подобных ошибок лежат более серьезные причины: несформированность фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи [4].

Анализ ошибок письма дисграфиков в процессе длительного времени практической работы учёных в этой области показал, что эти ошибки появляются главным образом за счет того, что у обучающихся недостаточно развит фонематический слух, вследствие чего он не представляет себе звукового состава слова. Такой школьник не может слить буквы в слоги, а слоги в слова, хотя буквы уже известны ученику. Читает, набирая слова по буквам, а когда дойдет до конца слова, то начало уже забыто и произносится совсем не то слово, которое написано в книге.

Данная проблема приводит к школьной неуспеваемости. Однако, в процессе обучения, для решения данной проблемы следует использовать различные эффективные методические приёмы, средства обучения. Ниже приведены некоторые из них.

1. Игровые упражнения.

Такие упражнения помогут наиболее успешно овладеть грамотой, они подбираются в соответствии со степенью усложнения школьных тем – от буквы до чтения и письма. На уроках обучения чтению и письму, такой игровой метод снимает утомляемость и повышает мозговую активность. Ученики, вовлечённые и погруженные в процесс обучения полностью, легче усваивают новую информацию и показывают улучшение знаниевых и умениевых показателей.

Искусство обучения чтению сводится к тому, чтобы единицей чтения сделать слог, а не букву. Такой способ обеспечивает плавность и правильность чтения.

Перед чтением слов по слогам дети упражняются в разделении слов на слоги и звуки на слух (анализ). Выделение первого и второго слога в двусложном слове с открытыми слогами. Дописывание второго слога в слове и письмо по слуху [3].

Таким образом, игровые упражнения предназначены не только для аудиалов, но и для визуалов и кинестетиков.

2. Изографы

Изографами называются картинки, на которых слова записаны буквами, расположение которых близко или отдельно напоминает изображение того предмета, о котором идёт речь. Задачей обучающегося является составление слова из найденных в изографе букв.

Работа с изографом позволяет ребёнку совершенствовать письменные и логические навыки. В обучении, изографы можно использовать и на других уроках в начальной школе, таких как чтение, математика и даже окружающий мир. Через использование таких рисунков, дети будут понимать, что все учебные предметы между собой взаимосвязаны.

Отметим, что материал, представленный рисунками, не является единственным раздаточным материалом во время занятий, но позволяет значительно облегчить работу, как специалисту, так и детям и делает логопедические занятия занимательными, интересными. Кроме того, повышает интерес обучающихся начальных классов к тому, что даётся им с огромным трудом, а зачастую и с большой неохотой.

Считаем, что приведённые выше методы обучения – игровые упражнения и изографы ведут к повышению уровня мотивации у обучающихся, также приводят к устойчивому интересу по предмету начальной школы.

Также, каждый учитель, основываясь на возрастных особенностях учеников сможет разработать разноуровневые игровые упражнения и изографы. Данная работа по разработке разноуровневых карточек при обучении детей с дисграфией, станет следующей ступенькой в повышении профессионального уровня педагога.

Практика показала, что работа обучающегося с изографами вызывает интерес к поиску букв. Использовать изографы советуют именно в тот период обучения, когда освоено слоговое чтение и письмо печатными буквами. Именно изограф помогает освоить ученикам основные принципы письма естественным путём, не заучивая на начальных этапах обучения правил.

Апробируя данные методы на практике, можем утверждать, что игровые упражнения и изографы являются эффективными методами обучения при дисграфии у младших школьников. Методы, описанные выше (игровые упражнения и изографы) помогают исправить нарушение письменной речи. Таким образом, данные методы являются средством для решения проблем в устной и письменной речи.

На базе апробационной площадки МАОУ «Лобановская школа» была проведена практическая работа по выявлению ошибок письменной и устной речи. При анализе работы обучающихся начальных классов выявлены следующие ошибки

1. Письменная речь (буква, слог): пропуски, вставки, смешение, повторы, замены, перестановка;
2. Письменная речь (слово): повтор, слияние, разрыв, замена;
3. Письменная речь (фраза): границы предложений, аграмматизмы, орфографические, перестановка слов, порядок предложений, пропуски слов;
4. Устная речь: звукопроизношение, слоговая структура, словарь, грамматические, фонематическое восприятие.

По работе над устранением данных ошибок будет эффективным средством – разработка логопедической тетради, в основе которой будет КТП программы «Школа

России» по русскому языку и эффективные традиционные и инновационные методики работы с дисграфиками, а также методические рекомендации Садовниковой И.Н.

Следовательно, снизить письменные и устные ошибки при обучении возможно, стоит грамотно подбирать методы работы.

Библиографический список

1. Бекшиева З.И. Коррекция письменной речи у школьников. – Ростов н/Д : Феникс, 2009. 318 с.
2. Братченко А.Ф., Сербина Л.Ф. Изографы. Пособия для педагогов и родителей по предупреждению дисграфии у детей дошкольного и младшего школьного возраста. – Севастополь. Ставропольсервисшкола, 1998. 142 с.
3. Городилова В.И., Кудрявцева М.З. Чтение и письмо обучение, развитие и исправление недостатков //Сборник упражнений. СПб.: «Дельта», М.:«Аквариум». 1996. 134 с.
4. Кузнецова Л.С., Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Кн. для логопедов. – М.: Просвещение, 1991. 224 с.

Хомякова Т.В., старший воспитатель
МАДОУ «Детский сад № 111» г. Перми
homyakova71@mail.ru

ДВИГАТЕЛЬНО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ЗПР КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ РЕСУРС РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ»

Аннотация. В статье раскрываются вопросы, связанные с реализацией содержания АООП для детей с ЗПР, обеспечения методического ресурса, образовательной области «Физическое развитие» с помощью двигательного-дидактических игр, на примере универсальной игры «Игрокубик».

Ключевые слова: образовательная область «Физическое развитие», двигательно-дидактическая игра, дети с ЗПР, физическое развитие, положительное отношение к физкультуре.

В соответствии с требованиями ФГОС образовательная область «Физическое развитие» включает приобретение детьми опыта в двигательной деятельности, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость; движений, способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящим ущерба организму, выполнением основных движений (ходьбы, бега, мягких прыжков, поворотов в обе стороны). Формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере; становление ценностей здорового образа жизни,

овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек).

Реализация указанных требований вызывает определенные трудности в связи с ограниченными методическими ресурсами реализации образовательной области «Физическое развитие» для детей с ЗПР.

Актуальными задачами для физического развития детей с ЗПР являются: обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка независимо от психофизиологических и других особенностей (в т. ч. ограниченных возможностей здоровья); оказание помощи родителям (законным представителям) в охране и укреплении физического и психического здоровья их детей.

В ряде исследований говорится о том, что задержка психического развития (ЗПР) у детей является сложным полиморфным нарушением, при котором страдают разные компоненты психической, психологической, речевой и физической деятельности.

Понятие задержка психического развития относится к детям со слабо выраженной недостаточностью центральной нервной системы – органической или функциональной. У этих детей нет специфических нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, тяжелых нарушений речи, они не являются умственно отсталыми. В то же время у большинства из них наблюдается разнообразная клиническая симптоматика: незрелость сложных форм поведения, недостатки целенаправленной деятельности на фоне повышенной истощаемости, нарушенной работоспособности, энцефалопатических расстройств и др. (Н.Ю. Борякова).

В дошкольном возрасте у детей с ЗПР выявляется отставание в развитии общей и мелкой моторики. Главным образом страдает техника движений и двигательные качества (быстрота, ловкость, сила, точность, координация), выявляются недостатки психомоторики. Слабо сформированы навыки самообслуживания, технические навыки в изобразительной деятельности, лепке, аппликации, конструировании. Многие дети не умеют правильно держать карандаш, кисточку, не регулируют силу нажима, затрудняются при пользовании ножницами. Уровень физического и моторного развития у детей с ЗПР ниже, чем у нормально развивающихся сверстников.

Физическое развитие детей с ОВЗ способствует социализации их в обществе, развитию познавательной и эмоционально-волевой сферы. Наблюдения и практический опыт показывают, что дети дошкольного возраста с ОВЗ нуждаются в повышении двигательной активности. Исправление нарушений физического развития, моторики и расширение двигательных возможностей таких детей являются главным условием подготовки их к жизни.

Игры занимают значительное место в жизни ребёнка. С помощью игр у детей с нарушением развития, двигательная активность расширяется, становится не просто хаотичной, а приобретает смысл. Правильно спланированная игра помогает детям с ОВЗ удовлетворить естественную потребность в общении, эмоциональном контакте с другими детьми и взрослыми, расширяет двигательную возможность ребёнка и его индивидуальную реакцию на физическую нагрузку.

Дети с ЗПР часто бывают закомплексованы и эмоционально, и физически. Только в играх дети раскрепощаются полностью, и только в играх можно достичь наилучших результатов в освоении ими физических навыков и умений, обеспечить естественную

потребность в движении. Для разностороннего развития функций организма особую ценность приобретает сочетание разнообразных видов движения.

В качестве методического ресурса, обеспечивающего реализацию образовательной области «Физическое развитие», мы обратили внимание на двигательно-дидактические игры. По мнению Т.Э. Токаевой, особая ценность двигательно-дидактических игр для детей с ЗПР заключается в возможности одновременного воздействия на моторную и психическую сферу. Быстрая смена игровых ситуаций предъявляет повышенные требования к подвижности нервных процессов, скорости реакции и нестандартности действий. Игры вынуждают мыслить наиболее экономно, реагировать на действия партнеров, приспосабливаться к обстановке. Играющему ребенку приходится выбирать и совершать из множества операций одну, которая, по его мнению, может принести успех. Чем разнообразнее информация поступает в мозг, тем интенсивнее включаются психические процессы. Именно поэтому с помощью игры у ребенка с ОВЗ развивают восприятие, мышление, внимание, воображение, память, моторику, речь, повышая умственную активность, а, следовательно, познавательную деятельность в целом. Нашим коллективом разработаны такие игры как: «Игроцветик», «Игрокубик», лото «Здоровьецветик», «Двигательная угадайка», «Путешествие в страну Физкультурия», «Кубики настроения» и др.

К примеру, для использования в работе с детьми ОВЗ раннего и младшего дошкольного возраста, можно использовать такие игры как: «Игрокубик». С помощью этой игры ребенок учится выполнять основные движения (ходьба, бег, ползание, прыжки и др.) В процессе игры происходит личностно-развивающее взаимодействие со взрослым, предполагающее индивидуальный подход к каждому ребенку с ЗПР: учет его возрастных и индивидуальных особенностей, характера, привычек, предпочтений. При таком взаимодействии в центре внимания взрослого находится личность ребенка, его чувства, переживания, стремления, мотивы. Оно направлено на обеспечение положительного самоощущения ребенка, на развитие его способностей и расширение возможностей для их реализации. Для этого в данной игре предполагается создание атмосфера доброжелательности и доверия между взрослыми и детьми, когда каждый ребенок испытывает эмоциональный комфорт, имеет возможность свободно выражать свои желания и удовлетворять потребности, осуществить выбор движения. Такое взаимодействие взрослых с ребенком является важнейшим фактором не только физического развития, но и развития эмоциональной, мотивационной, познавательной сфер ребенка с ЗПР, личности ребенка в целом. С помощью взрослого на первом этапе обучения игре и затем на завершающем этапе, в самостоятельной деятельности ребенок учится выполнять правила игры, общаться с сверстниками. В процессе приобретения общих культурных умений взрослый выступает в роли партнера, поддерживая и развивая мотивацию ребенка. Для личностно-порождающего взаимодействия характерно принятие ребенка таким, какой он есть и вера в его способности. Учитывая коммуникативные трудности детей с ЗПР, взрослый создает условия для развития у детей эмоционально-личностного, ситуативно-делового, внеситуативно-познавательного и предпосылок для внеситуативно-личностного общения. Во время игры, взрослый не подгоняет ребенка с ЗПР под какой-то определенный «стандарт», а строит общение с ним с ориентацией на достоинства и индивидуальные особенности ребенка, его характер, привычки, интересы, предпочтения. Он сопереживает ребенку в радости и огорчениях, оказывает поддержку при затруднениях, особенно, когда не получается выполнить

задуманное (выпали на «Игрокубике» прыжки, а ребенок не умеет прыгать на скакалке). Взрослый старается избегать запретов и наказаний, предупреждает возникновение у ребенка эмоционального дискомфорта, исключая крик, громкую речь, резкие движения. Ограничения и порицания используются в случае крайней необходимости, не унижая достоинство ребенка. Такой стиль взаимодействия в процессе двигательно-дидактической игры обеспечивает ребенку чувство психологической защищенности, способствует развитию его индивидуальности, положительных взаимоотношений со взрослыми и другими детьми.

Благодаря двигательно-дидактическим играм у ребенка с ОВЗ могут быть сформированы основные физические качества и потребность в двигательной активности, он вполне может самостоятельно выполнять доступные возрасту гигиенические процедуры, соблюдать элементарные правила здорового образа жизни.

В двигательно-дидактических играх активно формируется эмоциональная отзывчивость. Ребенок откликается на эмоции близких людей и друзей. Сопереживает персонажам двигательных сказок, историй, рассказов. Эмоционально реагирует на мир физкультуры, спорта и здоровья, события там происходящие.

В двигательно-дидактических играх ребенок овладевает способами взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Ребенок адекватно использует вербальные и невербальные средства общения, владеет диалогической речью и конструктивными способами взаимодействия с детьми и взрослыми.

Подводя итог нашей работе, необходимо отметить, что двигательно-дидактические игры являются эффективным методическим ресурсом для реализации образовательной области «Физическое развитие».

Хребтова О.Е., учитель математики и информатики
ГОУ Республики Коми «Республиканский Центр Образования»
структурное подразделение «Центр дистанционного обучения», г. Сыктывкар
khrebtovaoe@gmail.com

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В ГОУ РК «РЦО»

Аннотация. Центр дистанционного обучения в Республике Коми создает условия, необходимые для реализации обязательного общедоступного и бесплатного общего образования, в соответствии с реализуемыми основными образовательными программами для детей-инвалидов. Разработан сайт, создана информационно-образовательная среда учреждения. У каждого ребенка есть тьютор, который сопровождает ребенка в течение всего обучения.

Ключевые слова: дети-инвалиды, дистанционное обучение, информационно-образовательная среда, условия реализации дистанционного обучения.

Законодательство Российской Федерации в соответствии с основополагающими международными документами в области образования, предусматривает принцип равных прав на образование для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов. Получение образования детьми данной категории является одним из основных и

неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

В октябре 2009 года в Республике Коми создан Центр дистанционного обучения детей – инвалидов (с сентября 2018 года Центр дистанционного обучения – ЦДО), в качестве структурного подразделения государственного общеобразовательного учреждения Республики Коми «Республиканский центр образования» (приказ Министерства образования Республики Коми № 231 от 09.10.2009 года «О создании условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов» и приказ ГВ(с)ОУ "РЦО" от 09.10.2009 г. № 01-10/88а «О создании структурного подразделения ГВ(с)ОУ "РЦО"» в целях создания условий для организации процесса обучения детей-инвалидов с использованием дистанционных образовательных технологий).

ЦДО создает условия, необходимые для реализации обязательного общедоступного и бесплатного общего образования, в соответствии с реализуемыми основными образовательными программами начального общего, основного общего, среднего общего образования для детей-инвалидов, обучающихся по индивидуальному учебному плану.

Основными задачами ЦДО являются:

- создание безбарьерной информационно-образовательной среды, обеспечивающей реализацию образовательных потребностей детей-инвалидов и способствующей их социальной коммуникации и адаптации, вовлечению в жизнь общества, расширение возможностей их последующей занятости;

- создание максимально благоприятных условий для умственного, нравственного, эстетического развития личности;

- обеспечение доступа детей-инвалидов к образовательным и иным информационным ресурсам;

- формирование у учащихся адекватной современному уровню знаний и уровню ступени обучения целостной картины мира, адаптация личности к жизни в обществе;

- воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного состава российского общества;

- оказание поддержки семьям, воспитывающим детей-инвалидов.

Для организации процесса обучения детей-инвалидов в Центре дистанционного обучения ГОУ РК «Республиканский центр образования» разработана модель, основанная на интеграции очной формы обучения, которое осуществляет образовательное учреждение по основному месту обучения, и очного обучения с применением дистанционных образовательных технологий (интерактивное телевидение), которое осуществляет ЦДО. Зачисление учащихся на обучение с использованием дистанционных образовательных технологий не означает исключение их из общеобразовательных учреждений по основному месту обучения, в которых они получают общее образование.

Организационно-правовая, информативная, методическая, учебная и воспитательная деятельность ЦДО отражена на сайте, расположенном по адресу <http://rcoedu.ru/> [2]. Здесь расположены нормативно-правовые документы ЦДО, учебный план, расписание учащихся, новостной форум, выставки детей-инвалидов, методические рекомендации для учителей и родителей, планы работы, электронный дневник, электронный журнал учащихся. Разработан

и успешно функционирует электронный журнал регистрации результатов успеваемости учащихся.

Дистанционное обучение детей-инвалидов регламентируется учебным планом, календарным учебным графиком и расписанием занятий.

Эффективность дистанционного обучения зависит от качества используемых материалов (учебных курсов) и мастерства педагогов, участвующих в этом процессе. Поэтому педагогическая, содержательная организация дистанционного обучения (как на этапе проектирования курса, так и в процессе его использования) является приоритетной. Отсюда важность концептуальных педагогических положений, на которых предполагается строить современный курс дистанционного обучения.

Форма обучения – очная с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий на основе информационно-образовательной среды, расположенной на образовательной платформе MOODLE по адресу <http://mood.rcoedu.ru/> [1]. Учебный процесс организован по индивидуальным учебным планам, составленным с учетом рекомендаций психолого-педагогического консилиума и согласованным с родителями (законными представителями). Специфика учебного плана заключается в определении максимального объема часов обучения с использованием дистанционных образовательных технологий на учебные предметы, а также интегративное использование ИКТ во всех школьных дисциплинах и их освоение в ходе использования.

Информационно-образовательная среда разработана по всем предметам педагогами Центра дистанционного обучения. Ресурсы, представленные в ИОС способствуют освоению, закреплению, применению знаний, умений и навыков в условиях ДО. Образовательные ресурсы, представленные в данных курсах, в зависимости от назначения, содержат следующий контент:

- обучающие ресурсы, которые формируют умения, навыки учебной и практической деятельности, обеспечивая необходимый уровень усвоения (электронные учебники, мультимедийные презентации по различным предметам и др.);
- тренажеры, тесты, интерактивные задания, игры предназначенные для отработки умений и навыков, повторения и закрепления пройденного материала;
- ресурсы, контролирующие уровень овладения учебным материалом; моделирующие – позволяют моделировать объекты, явления, процессы с целью их исследования и изучения; демонстрационные – дают возможность визуализировать изучаемые объекты, процессы, явления, обеспечивают наглядное представление учебного материала.

Содержательный контент, также, как и функциональные элементы информационно-образовательной среды соответствует возрастным особенностям обучающихся, обеспечивают повышение уровня мотивации к обучению. Также необходимо отметить, что ресурсы ИОС постоянно обновляются, разрабатываются, наполняются новым содержанием.

Можно выделить ряд характеристик, присущих дистанционному курсу:

- более тщательное и детальное планирование учебной деятельности обучающегося, ее организации, четкая постановка задач и целей обучения, доставка необходимого оборудования;
- максимально возможная интерактивность между обучающимся и преподавателем, обратная связь между обучающимся и учебным материалом, индивидуальное обучение;
- наличие эффективной обратной связи, позволяющей ученику получать информацию о правильности своего продвижения по пути от незнания к знанию;

– мотивация также важнейший элемент любого курса дистанционного обучения. Успешное создание и использование дистанционных учебных курсов должно начинаться с глубокого анализа целей обучения, дидактических возможностей новых технологий передачи учебной информации, требований к технологиям дистанционного обучения с точки зрения обучения конкретным дисциплинам, корректировки критериев обученности. При планировании и разработке дистанционных учебных курсов необходимо принимать во внимание, что основные три компоненты деятельности педагога, а именно изложение учебного материала, практика, обратная связь, сохраняют свое значение и в курсах ДО.

Различные методики дистанционного обучения позволяют не только обеспечить ребенка-инвалида качественным образованием, развить его внутренний духовный мир, но и посредством сети Интернет дают ему возможность общения со сверстниками, столь необходимую для полноценной реабилитации и адаптации в обществе.

Усиление воспитательного потенциала процесса обучения становится актуальным в обеспечении индивидуального психолого-педагогического сопровождения каждого обучающегося на разных этапах обучения. В центре дистанционного обучения есть тьюторы, которые сопровождают ребенка в течение всего обучения. Тьютор на каждого своего подопечного ежегодно составляет индивидуальный учебный план, где учитываются особенности ребёнка и выстраивается индивидуальный маршрут в обучении. Благодаря системе дистанционного обучения и индивидуальным занятиям можно найти подход к каждому ученику, раскрыть его творческий потенциал, помочь поверить в свои силы и научить самостоятельности. Процесс работы интересен для ребенка, он заинтересован результатами своего труда, а участие в олимпиадах, конкурсах, в проектной работе повышает мотивацию к изучению предметов и самооценку учащихся.

В системе дистанционного обучения ученик чувствует себя свободно и раскованно, он спокоен и уверен в себе, в своих возможностях, он раскрывается, доверяет учителю. Детям на уроках интересно, они увлечённо работают, гордятся своими достижениями, и их родители понимают и высоко оценивают важность дистанционного обучения для своих детей.

Оптимальные результаты дистанционного урока могут быть получены, когда:

- тщательно разработана высокоинформативная, понятная, наполненная разнообразными ресурсами информационно-образовательная среда по каждому предмету;
- дистанционный урок составлен с учетом особенностей ребенка-инвалида;
- учащиеся хорошо подготовлены и владеют компьютерными навыками;
- проведению урока не мешают внешние отвлекающие факторы и слабая интернет связь;
- учащиеся мотивированы на обучение.

Библиографический список

1. Информационно-образовательная среда ГОУ РК «РЦО». Режим доступа: <https://mood.rcoedu.ru/>
2. ГОУ РК «Республиканский центр образования» [сайт]. Режим доступа: <http://rcoedu.ru/>

ОБУЧЕНИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье раскрыта проблема обучения и социализации детей с ОВЗ. Рассмотрены формы, методы и технологии работы с учащимися с ограниченными возможностями в урочное и внеурочное время.

Ключевые слова: обучение, социализация, дети с ОВЗ, внеурочная деятельность, проектная технология.

Проблема обучения и социализации детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы одна из актуальных проблем современного российского общества. Для учащихся с ограниченными возможностями здоровья необходимо создавать такие условия, которые позволят данной категории детей включиться в полноценный процесс образования наряду со здоровыми детьми.

В соответствии с законом «Об образовании в РФ» в образовательном учреждении необходимо создавать условия для социализации детей с ОВЗ. [3] Как же строится работа с учащимися с ограниченными возможностями здоровья в нашей школе? Какие особенности учащихся учитываются при обучении детей данной категории? Как вовлечь детей с ОВЗ во внеурочную деятельность? И, наконец, могут ли дети с ОВЗ быть успешными в обществе? Попытаюсь ответить на поставленные вопросы, исходя из полученного мною опыта работы с обучающимися с ограниченными возможностями в условиях образовательной школы.

Основной технологией организации учебного процесса при работе с детьми с ОВЗ являются проекты. Прежде всего, проектная деятельность связана с развивающим, личностно-ориентированным обучением. Проектная деятельность дает возможность всем учащимся с ОВЗ работать в рамках общей проблематики, но с разным конкретным содержанием. Таким образом обеспечивается возможность свободного определения и выбора каждым ребенком характера и степени участия в совместной деятельности, а также индивидуального поведения [4].

Вовлекаю учащихся с ОВЗ в творческие проекты. Один из проектов «Тетрадка дружбы». Цель проекта – помочь каждому ребенку поверить в себя, открыть себя, реализовать свои таланты и способности во имя дружбы, добра, творчества и развития. Программа «Тетрадка Дружбы» проста и доступна для всех категорий школьников, не зависимо от национальности, физических возможностей, социальной принадлежности, возраста и географии проживания. Программа инклюзивна в своих подходах, удовлетворяет индивидуальные потребности каждого ребенка, раскрывает способности, мотивирует интересы в разных видах деятельности. Учащиеся выбрали «Свободную номинацию» и в течение года записывали небольшие рассказы нравственного содержания в тетрадку. Работы писали в классе, редактировали тоже в классе на уроке. Каждое сочинение дополнялось небольшим красочным рисунком. В проекте приняли участие 5 учащихся с ОВЗ (с умственной отсталостью). Результат работы – один победитель и 4 участника. Данный

проект помог учащимся развить умение ставить цели, планировать свою работу, оценивать свою деятельность, а также данный проект способствует развитию у детей с ОВЗ творческих способностей, толерантности, коммуникабельности [1].

Среди моих учеников есть обучающийся 9 класса, который учится по адаптированной образовательной программе для обучающихся с ЗПР. Подросток читает, но не понимает прочитанное, не может дать без помощи педагога развернутый ответ на вопрос, обладает небольшим словарным запасом. Сложно подростку даются пересказы. В основном, учащийся не пересказывает, а заучивает наизусть отрывок из прочитанного произведения. Также обучающийся с ОВЗ испытывает трудности при написании сочинений, так как не умеет связно и последовательно излагать свои мысли. Подросток имеет низкий уровень орфографической зоркости. У обучающегося также выявлено нарушение устной речи (заикание). На уроках русского языка и литературы организую индивидуальную коррекционную работу с заикающимся подростком. Особое внимание уделяю работе над формированием чтения. Проблема в том, что подростку трудно начать читать, а при чтении учащийся не договаривает окончания и даже некоторые слова, не соблюдает выразительность, поэтому не понимает смысл прочитанного. На каждом уроке литературы уделяю большое внимание развитию у обучающегося умения правильно, четко и выразительно читать вслух. К тому же, это и подготовка к устному собеседованию. Кроме того, чтение содержит большие возможности для формирования связной, последовательной и логичной речи. Систематическое чтение вслух также и дисциплинирует ученика с нарушением устной речи, воспитывает у него терпение и усидчивость, способствует развитию зрительной и логической памяти, формирует мышление. Такая систематическая работа помогает подростку самому контролировать свое дыхание и более спокойно и уверенно читать небольшие тексты вслух выразительно. Другой вид работы – выразительное чтение стихотворения наизусть или пересказ эпизода учащимся у доски перед одноклассниками. Поскольку наиболее сложным моментом для подростка, страдающего заиканием, является устный ответ у доски перед классом, то наиболее активно отработываю именно эти ситуации. Это и тренировка памяти, и умение выступать перед зрительской аудиторией, а также такой вид работы позволяет управлять своим поведением, темпом, плавностью, звучностью голоса, правильным лексико-грамматическим оформлением фразы.

Ведение читательского дневника во время летних каникул – это еще один вид работы с учащимися с ОВЗ. Ученикам дается список книг на лето. Обязательное условие – ведение читательского дневника. В дневнике учащиеся или кратко пересказывают содержание произведения, или пишут свое впечатление о прочитанном. Рисунки делают по желанию. Затем выбирают одно произведение и рассказывают о нем одноклассникам, используя свой читательский дневник. Затем отвечают на 2-3 вопроса по произведению. Такой вид деятельности способствует развитию связной речи учащихся с ОВЗ, формирует у них умение правильно вести диалог с собеседником.

Значительную роль в коррекции и позитивном формировании личности, в социализации детей с ОВЗ играет внеурочная деятельность. Компенсаторно-развивающее значение в жизни детей с задержкой развития имеют занятия изобразительной деятельностью, ритмикой, гимнастикой, танцами, пением, участие в театральных и кукольных спектаклях [2]. Во внеурочное время вовлекаю учащихся с ОВЗ в театральную деятельность. Дети с ОВЗ участвуют в театральных постановках при проведении

общешкольных литературных гостиных, а также бывают задействованы в различных сценках на традиционных школьных праздниках (День учителя, День матери и т.д.). Учащиеся с ОВЗ учатся работать в команде, слушать собеседника, выполнять разные роли.

Таким образом, детям с ОВЗ необходимо научиться адаптироваться в социуме. Если учащиеся этому научатся, то значит, что их социализация пройдет в обществе успешно. Вследствие чего учащиеся с ОВЗ не будут испытывать проблем с самореализацией и достигнут успехов в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Библиографический список

1. Тетрадка Дружбы. Режим доступа: <http://novolok.depon72.ru/wp-content/uploads/sites/16/2019/09/Тетрадка-Дружбы.pdf>
2. Тригер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. СПб.: Питер, 2008. 192с.
3. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 07.10.2022) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 13.10.2022) Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
4. Фурьева Т.В. Интеграция особых детей в общество // Педагогика. 2006. №7. С. 29-37.

Чикилева Е.С., воспитатель
МАДОУ «Детский сад № 38», г. Березники
kitten@mail.ru

ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ В РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Воспитание дошкольников начинается с ответа на вопрос: кого будем воспитывать? Нередко воспитание рассматривается как самодостаточное явление, словно ребенок существует только для того, чтобы быть «встроенным» в какую-либо систему. Но воспитание - это комплексная социально-педагогическая технология, поддерживающая развитие человека, общества и государства, содействующая решению стоящих перед ними проблем. Воспитание ориентировано на достижение определенного идеала, т.е. того образа человека, который имеет приоритетное значение для общества в конкретно-исторических, социокультурных условиях.

Методологической основой разработки и реализации федерального государственного образовательного стандарта является Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Концепция определяет Базовые национальные ценности: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество. Каждая из базовых ценностей, педагогически определяемая как вопрос, превращается в воспитательную задачу.

Федеральный государственный образовательный стандарт среди основных принципов дошкольного образования называет сотрудничество образовательной организации с семьей. Непосредственное вовлечение родителей в образовательную деятельность, в том числе

посредством создания образовательных проектов совместно с семьей...». Интеграция воспитательных усилий семьи и детского сада имеет приоритетное значение. Дошкольное учреждение и семья должны создавать целостное пространство духовно-нравственного развития дошкольника.

Взаимодействие семьи и образовательного учреждения содействует духовно-нравственному развитию и гражданскому воспитанию не только детей, но и их родителей. Особенно плодотворной получается работа в рамках коммуникационных проектов.

Телекоммуникационный проект исследователями рассматривается как совместная познавательная, творческая или социально-игровая деятельность, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата этой деятельности, организованной на основе компьютерной телекоммуникации.

Проектная деятельность является уникальным средством обеспечения сотрудничества детей и взрослых, способом реализации личностно-ориентированного подхода к образованию. Использование коммуникационных проектов – требование времени.

Что это нам дает: новый интерактивный уровень общения с родителями (скорость, мобильность, иллюстративность).

Для реализации вышеперечисленных условий было создано сетевое сообщество «Умники и умницы» для родителей воспитанников группы на сайте Одноклассники. ru для освещения через фото и видеоматериалы всего, что происходит в жизни воспитанников группы внутри детского сада и за его пределами, здесь присутствуют выставки конкурсных работ для родительского интерактивного голосования, через группу происходит передача полученных результатов, выполненных заданий детей совместно с родителями, а так же консультации и различная информация по организации воспитания внутри группы и за ее пределами (дома, кружки ДОП).

На сетевом ресурсе проведены конкурсы рисунков «Чистый взгляд» (посвященный сохранению природы и экологии родного края) и «Наши герои» (посвященный героям войны). Работы рисовались детьми дома совместно с родителями и были выставлены для голосования на веб-странице конкурса, все участники группы голосовали за представленные работы. Победители интернет голосования получили дипломы, участники сертификаты.

В рамках Всероссийской акции «Кресел много, а жизнь спасает только одно» родителям, имеющим личный транспорт предлагалось подтвердить выполнение правил ДД, а именно использование детских удерживающих средств безопасности. Фотографии воспитанников группы в автокреслах выкладывались на странице конкурса в Интернете.

Воспитанники вместе с родителями приняли участие в конкурсе – акции «Прогноз безопасности на дорогах России», где в режиме on-lain ребенку следовало раскрасить картинку о том, как Светик и Непогодка переходят дорогу. После на сайте шло голосование за лучшую работу.

Патриот и гражданин – понятия нравственно близкие. Через участие в телекоммуникационных проектах по БДД осуществляется воспитание гражданственности как у детей, так и у родителей.

Любовь к родному краю прививаем детям через работу детско-родительского туристического клуба. В рамках работы клуба были организованы и проведены походы и сплавы по Пермскому краю: «Удивительный мир реки Вишера» (р. Вишера), «Тайны древнего Пермского моря» (р. Березовая – Колва), «В поисках приключений под пиратским

флагом» (р. Чаньва – Яйва), походы выходного дня «Масленица» и «На электричке в золотую осень».

Все фото и видеоматериалы, а так же отзывы участников походов размещались на страницах сетевой группы, что позволило родителям удостовериться в безопасности и познавательности путешествий и увеличить количество участников (от 3 человек (первый сплав) до 15 человек). Были проведены ряд мероприятий на ознакомление родителей со спецификой путешествий и на данный момент родители сами предлагают тематику и географию следующих поездок для знакомства детей с родным краем.

Созданные сетевые сообщества родителей и педагогов стали стартовой площадкой для участия воспитанников учреждения вместе с родителями в коммуникационных проектах патриотической направленности различного регионального и всероссийского уровня патриотической направленности.

Проект «Помним! Гордимся!» все мероприятия в рамках проекта были освещены в сетевом сообществе.

Цель проекта: подготовить воспитанников и развивающую предметно-пространственную среду к празднованию 70-летия Великой Победы.

Квест «Наши люди войны»: В преддверии празднования 70-летия Великой Победы, родителям предлагалось вместе с детьми принять участие в квесте «Наши люди Войны» Для этого было необходимо найти на карте нашего города точки, связанные с именами жителей, которые погибли защищая нашу Родину в годы Великой Отечественной Войны (можно было использовать ресурсы интернета, библиотек и т.д.). Далее необходимо приехать на место вместе с ребенком и сфотографироваться на фоне мемориальной доски или названия улицы. Победителем квеста стала семья Артема Соловьева которая быстрее всех выполнила задание и выложила фотографии на странице сообщества.

Знания о героях-березниковцах, полученные в ходе семейной исследовательской деятельности, дети продемонстрировали на спортивно-патриотическом мероприятии «Навек запомни!». Данное мероприятие – призёр краевого интернет-конкурса, проведённом Пермским краевым отделением общероссийской общественной организации "Воспитатели России" (проект "Детские сады – детям").

Мараков Тимофей со своей мамой разработали и реализовали проект по восстановлению мемориала в родном селе Пянтег. Результатом данного проекта стало сооружение нового мемориала в сквере села на средства собранные через социальную сеть Одноклассники.ру. Результат своего проекта семья Мараковых презентовали на городской открытой детско-родительской конференции по патриотическому воспитанию «Наследники победы».

Пелихатый Слава со своим дедушкой презентовал исследовательскую работу на тему «Мне есть на кого равняться». Вместе с дедом они рассказали о подвигах прадеда Ивана. В презентации были представлены реальные фотографии из семейного фотоархива времен ВОВ, а также его многочисленные медали.

Работа данной конференции освещалась в городской газете Березниковский рабочий.

В преддверии празднования Юбилея Великой Победы воспитанники учреждения приняли участие во Всероссийской акции "Рисуем Победу", проводимой в группе в контакте. Ребята вместе со своими родителями рисовали свои образы победы в Великой

Отечественной Войне, Райков Максим и Мараков Тимофей нарисовали счастливых солдат, идущих с войны.

Мы привлекли родителей к участию во Всероссийских проектах «Бессмертный полк» и «Родной герой» – проекты о людях, которые на фронтах Великой Отечественной войны и в тылу приближали Победу. Ребята рассказали о своих родственниках, живших в годы войны, а родители отправляли их рассказы на сайты проектов.

Для участия в интернет-проекте «Георгиевская лента» была размещена ссылка в интернет сообществе пройдя по которой можно было создать свой пиксель на интерактивной георгиевской ленте с патриотическим обращением или лозунгом.

В Березниках прошёл городской журналистский конкурс на лучшую публикацию, посвященную 70-летию Победы в Великой Отечественной войне. Победителем в номинации «Необычный подход к освещению темы 70-летия Победы» стал проект журналистов газеты «Березниковская неделя» «Селфи с ветераном». Дети нашего детского сада приняли участие в этой акции, отправив в газету фото с «домашнего» концерта-поздравления.

Воспитать духовно-нравственного человека, патриота своей Родины – ответственная и сложная задача, решение которой в дошкольном детстве только начинается. Планомерная, систематическая работа, использование разнообразных средств воспитания, общие усилия детского сада и семьи дают положительные результаты и становятся основой для дальнейшей работы по духовно-нравственному воспитанию. В год семидесятилетия Победы в ВОВ 1941-1945 годов воспитательный эффект этой работы усилился через вовлечение детей и родителей в телекоммуникационные проекты, посвящённые этой дате.

Однако, не следует ждать от детей «взрослых форм» проявления патриотизма. Но, если в результате педагогической работы ребенок располагает знаниями о названии страны, её географии, природе родного края, символике, если ему известны имена кого-то из тех, кто прославил нашу Родину, имена героев-земляков, если он проявляет интерес к приобретаемым знаниям, желает читать стихи, петь песни, то можно считать, что задача выполнена в пределах, доступных дошкольному возрасту.

Краснова С.Л., методист, учитель начальных классов,
Шадрина Н.Н., учитель начальных классов
МБОУ «Ильинская СОШ №1, п. Ильинский, Пермский край

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И СЕМЬИ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

*«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:

- психолого-педагогическая неграмотность родителей;
- нахождение родителей один на один со своими проблемами;
- эмоциональное выгорание;
- отсутствие объективных сведений об образовательном процессе⁴
- 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 компетентности 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.

Шаровьева Е.Н., учитель русского языка
МАОУ «Школа №7 для обучающихся с ОВЗ», г. Березники,
sharovevakartashova@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИАЛОГОВЫХ ФОРМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) («МЕТОД КРУГА»)

Аннотация. Федеральный государственный образовательный стандарт направлен на решение задач образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): таких, как формирование общей культуры, обеспечивающей разностороннее развитие их личности, охрана и укрепление физического и психического здоровья, эмоционального благополучия, формирование основ учебной деятельности (умение принимать, сохранять цели и следовать им в процессе решения учебных задач, взаимодействовать с педагогами и сверстниками). Для решения этих и других задач, учащиеся должны уметь договариваться, находить компромисс, подходить к решению проблем коллективно, приходя к общему мнению. Данную методику можно использовать как на уроках, так и на внеурочных занятиях.

Ключевые слова: метод «круга», компромисс, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Основным инструментом этой методики является обсуждение в формате круглого стола или просто КРУГА. Использование данной методики на уроках чтения, а также на внеурочных

занятиях позволяет учащимся с интеллектуальными нарушениями прийти к общему мнению и решить поставленные учителем задачи коллективным обсуждением проблемы.

Круг – это форма диалога, когда каждый выражает свое мнение по поводу обсуждаемого вопроса, а не по поводу мнений других участников; не спорит; не противопоставляет одно мнение другому; не преподносит свое мнение как единственно верное решение.

1. Особенности обсуждений в формате Круга:

- за круглым столом нет «больших» и «маленьких», все участники равны и одинаково важны;

- четко и кратко отвечают на вопрос ведущего;

- стремятся прийти к единому решению, включающему в себя все нюансы и удовлетворяющему всех участников;

- соблюдается принцип равенства используемого времени для высказывания каждого. Участники думают о том, чтобы успели высказаться все, и говорят обычно не более 2-3 минут;

- никогда не перебивают. Говорят по очереди;

- внимательно слушают других, пытаюсь прочувствовать их как себя, стараясь оправдать их точку зрения, понять их как можно лучше;

- ставят перед собой возвышенные и благородные цели: сформировать общее решение и общее поле участия, заботы, тепла;

- будучи равными между собой, никогда не спорят, признавая любое мнение другого человека правильным, оправдывая и уважая собеседников;

- стремятся преодолеть неприязнь общими усилиями, приподнимаясь над тем, что разделяет, к тому, что соединяет. Учатся уступать друг другу. Радуются таким моментам, как возможностям для совместного продвижения, роста и развития;

- говорят «от сердца»;

- даже когда нечего или не хочется говорить, тем не менее, стараются коротко выразить свое отношение к теме обсуждения, так как понимают, что без их участия общее поле, которое они выстраивают, будет неполным;

- со временем приобретают уникальный навык принимать любое решение только единогласно, из общей точки взаимопонимания, из центра круга;

- к концу беседы, как правило, ощущают единство, теплую сердечную связь, удовлетворение, воодушевление, радость. Чувствуют уверенность и спокойствие, как в одной большой и дружной семье. Каждый ощущает себя больше, богаче, разностороннее;

- уходят с желанием встретиться еще и как можно скорее, и продолжить этот удивительный и захватывающий процесс;

- расставшись, ощущают добрую связь друг с другом.

Методика «Круглых столов» приводит к созданию между участниками интегральной связи и проявлению «коллективного разума». Это дает участникам новые ощущения, подходы и методы решений, исходя из общей силы соединения.

2. Основным элементом данной методики являются правила «Круглого стола».

- Равенство и важность. За «Круглым столом» нет более или менее важных. Все равны и очень важны.

– Отсутствие критики. За «Круглым столом» не критикуют и не спорят, а только добавляют.

– Общий результат. За «Круглым столом» ответы зависят только от желания прийти к общему результату.

– Ведение круглого стола. За «Круглым столом» ведущий направляет обсуждение, т.е. следит за соблюдением определённых правил диалога.

3. Правила диалога.

– Равенство всех участников.

– Только одна тема.

– Важно, чтобы высказался каждый участник.

– Важно слушать и слышать других.

– Нет спорам, критике и оценкам.

– Учитывать мнение всех участников.

– Избегаем лозунгов, говорим, что думаем.

– Принимаем решение коллективно.

– Соблюдаем регламент (важна точка зрения каждого. Говорим коротко, чтобы успели все высказаться).

Данную методику удобно использовать при проведении классных часов, внеклассных мероприятий, на уроках на этапах актуализации изученного, на этапе закрепления, рефлексии, самооценивания, на уроках чтения в ходе первичного анализа прочитанного текста, при подготовке к сочинению и т.д.

Самое главное – это эмоциональное благополучие, укрепление физического и психологического здоровья учащихся, умение взаимодействовать детей между собой и со взрослыми.

Например: тема «Круга»: «Как нам стать счастливыми?»

– Вспомните ваше самое яркое ощущение счастья, от чего вы испытываете чувство самодовольствия.

– Как моё счастье зависит от других?

– Что каждый из вас может сделать для других, чтобы тот другой почувствовал себя счастливым?

– Написать на листе бумаги ваш рецепт счастья.

– Поменялись листочками и озвучиваем вслух.

Тема: «Как быть здоровым?» (заставить ребёнка задуматься о своём здоровье).

– Что для тебя значит быть здоровым?

– Что мешает людям быть здоровыми?

– Что нужно делать, чтобы быть здоровым каждый день?

– Кто такой здоровый человек?

– Приведи примеры окружающих тебя здоровых людей.

Данная методика подразумевает и использование игр. Их можно использовать как элементы здоровьесбережения, переключения с одного вида деятельности на другой, создание положительного эмоционального фона урока, настрой на работу, а также использовать на разных этапах урока, как повторение, закрепление, рефлексия, актуализацию знаний:

4. Игра «Дождь» (используем как физминутку).

- задул ветер (ладошки потереть);
- закапал дождь (щёлкаем пальцами);
- дождь усиливается (бьём ладошками по коленкам);
- дождь усиливается (топаем ногами);
- дождь затихает и т.д.

Игра «Продолжи предложение» (используем при обобщении, рефлексии).

Первый в круге говорит какое-нибудь слово, соответствующее теме круга, следующий участник другое слово, чтобы в результате получилось предложение.

Игра «Это здорово».

Встаём в круг, один участник говорит: «Я люблю.....», остальные дружно говорят: «Это здорово!»

Ведущий говорит: «А, давайте попрыгаем!». Все говорят: «Давайте!» и прыгают и т.д.

Игра «Клубок».

Бросаем друг другу клубок ниток, наматывая на палец, при этом отвечая на вопрос заданной темы. Обратно сматывает, говоря друг другу комплименты.

Игра «Мексиканская семья».

Семья собирается на семейный совет и обсуждает, какой бизнес можно открыть (у каждого своё предложение, но бизнес должен быть один и у каждого в этом бизнесе своя роль, например, выпечка и продажа пирожков).

Игра «Поменяться местами».

Сидя в кругу, меняемся местами. Например: поменяйтесь местами те, у кого сегодня хорошее настроение; поменяйтесь те, кто сегодня выспался и т.д.

Шестакова О.А., инструктор адаптивной физкультуры
МБ ДОУ ДС «Сказка», г. Оса, Пермский край

Olga-aradio@yandex.ru

АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье частично представлен опыт работы по адаптивной физической культуре для воспитанников с детским церебральным параличом в условиях детского сада в группе компенсирующего обучения, кратко дана характеристика нозологии.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация детский сад, адаптивная физическая культура, дошкольники, детский церебральный паралич (ДЦП), нозология опорно-двигательного аппарата (НОДА), планирование, формат занятий АФК.

Актуальной проблемой является сохранение здоровья, как самой значимой человеческой ценности. Несмотря на то, что опорно-двигательная система является, казалось бы, самой крепкой структурой организма, в детском возрасте она наиболее уязвима.

Патология опорно-двигательного аппарата отмечается у 5-7 % детей. Основу этой группы (89%) составляют дети с церебральным параличом (ДЦП).

Причины возникновения у детей этого заболевания можно разделить на три группы.

1. В период внутриутробного развития: инфекционные, сердечно-сосудистые, эндокринные заболевания матери во время беременности, интоксикации, ушибы, травмы, иммунологическая несовместимость крови матери и плода, токсикация.

2. В период родов: родовые травмы, асфиксия, гипоксия, недоношенность, чрезмерно высокий уровень билирубина;

3. В период первого года жизни: нейроинфекции, травмы [1].

Детский церебральный паралич (ДЦП) обозначает группу нарушений развития движений и положения тела, вызывающих ограничения активности, которые вызваны не прогрессирующим поражением развивающегося мозга плода или ребенка. Термин ДЦП не точен и не может включить в себя многообразие патологических отклонений, хотя уже существует несколько классификаций, поэтому ведутся поиски оптимальной классификации. В нашей стране с 1973 года действует классификация разработанная К.А. Семеновой.

При детском церебральном параличе наблюдаются самые разнообразные двигательные нарушения. В максимальной степени поражаются мышечные структуры, в первую очередь выявляются нарушения координации движений. Нарушения двигательной активности формируются вследствие поражения структур мозга. Объем и конкретная область поражения мозга у человека с ДЦП определяет формы мышечной патологии, которые могут быть единичными или сочетанными. Основные мышечные нарушения при детском церебральном параличе представлены следующими вариантами:

- напряжение мышц;
- спастическое сокращение мышц;
- разнообразные движения непроизвольного характера;
- нарушения походки;
- ограниченная подвижность.

В процессе роста и взросления ребенка может казаться, что паралич прогрессирует, но это не так. Впечатление прогрессирования детского церебрального паралича обусловлено взрослением ребенка, трудностями с обучением и более явственным обозначением симптоматики.

Детям с ДЦП свойственны нарушения не только двигательного плана, но и эмоционально-волевой сферы, поведения, интеллекта. В процессе деятельности они быстро утомляются, раздражаются, с трудом сосредотачиваются. Многие дети отличаются повышенной впечатлительностью, обидчивостью, болезненно реагируют на тон голоса. У них легко возникают реакции недовольства, упрямства, негативизма [4].

Диагноз ДЦП относится к списку заболеваний, которые подразумевают оформление инвалидности. Ребенок инвалид с ДЦП имеет право на получение от государства специальной пенсии, бесплатные лекарства, курсы реабилитации в центрах, специальную обувь, средства передвижения, определенные домашние тренажеры в зависимости от индивидуальной программы физической реабилитации (ИПРА).

Но даже дети с такими отклонениями здоровья имеют право на образование, коммуникацию со сверстниками, медицинскую, социальную, психолого-педагогическую и правовую поддержку.

Как и любой другой ребенок, ребенок с ДЦП имеет право на образование в соответствии с п. 1 ст. 5 Закона в Российской Федерации. Современные изменения в Законе «Об образовании» дают возможность таким детям посещать не только специализированные учреждения, но и массовые образовательные организации в том числе дошкольные, где на основании п. 1 п. 5 ст. 5 для них обязаны «создать условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ОВЗ, 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».

Для воспитанников с нозологиями, в том числе и с ДЦП, в МБ ДОУ ДС «Сказка» г. Оса Пермского края, открыта группа компенсирующей направленности, в которой дети с ОВЗ обучаются по адаптированной программе, с учетом психофизического развития, обеспечивающей коррекцию нарушений и социальную адаптацию.

В 2022-2023 учебном году группу посещают двое воспитанников с диагнозом ДЦП, которые относятся к нозологии опорно-двигательного аппарата (НОДА).

Для этого специалистами в ДОО «Сказка» разработано:

- пошаговые инструкции пребывания ребенка с ДЦП от поступления до выпуска;
- создана система взаимодействия всех специалистов;
- разработаны индивидуальные образовательные маршруты, исходя из особенностей и возможностей каждого ребенка;
- отслеживается динамика их развития;
- организовано сотрудничество с семьей.

Освоение образовательной области «Физическое развитие» воспитанников с ДЦП происходит посредством адаптивной физической культуры, которая способствует общему физическому развитию, образованию в данном направлении, коррекции отклонений.

Педагоги овладели технологией построения образовательной траектории для детей с нозологиями. Для воспитанников с ДЦП были написаны адаптированные образовательные программы (АОП) в соответствии с современными требованиями, с учетом индивидуальных особенностей детей.

АОП разрабатывались на основе общеобразовательной программы «От рождения до школы» Вераксы Н.Е., программы «Солнышко» Наумова А.А. и Токаевой Т.Э., программы двигательной коррекции детей с ДЦП и педагогической технологии развития Токаевой Т.Э. и других авторов [5].

В процессе работы определилась форма планирования и занятий по адаптивной физкультуре. На занятиях АФК внимание направлено на учет лексической темы (по возможности в любой части занятия) и освоение:

- основных движений: ходьба, метание, бег, прыжки, лазанье адаптивным способом с поддержкой инструктора;
- коррекционных упражнений на снижение или устранение отклонений (комплексы лечебной гимнастики);
- здоровьесберегающих технологий на сохранение, укрепление здоровья;
- развитие ручной моторики;
- подвижных игр в адапционном варианте.

Хочется выделить значимую роль в развитии движений у детей с ЦП лечебной гимнастики. Под влиянием лечебной гимнастики в мышцах, сухожилиях, суставах возникают нервные импульсы, направляющиеся в ЦНС и стимулирующие развитие двигательных зон мозга. Под влиянием лечебной гимнастики в мышцах ребенка с церебральным параличом возникают адекватные двигательные ощущения. Без специальных упражнений ребенок ощущает только свои неправильные позы и движения. Подобного рода ощущения не стимулируют, а тормозят развитие двигательных систем головного мозга [2].

В процессе лечебной гимнастики нормализуются позы и положения конечностей, снижается мышечный тонус, уменьшаются или преодолеваются насильственные движения. Ребенок начинает ощущать правильно позы и движения, что является мощным стимулом к развитию и совершенствованию его двигательных функций и навыков.

После каждого занятия анализ: учет положительной и отрицательной динамики для дальнейшего планирования или коррекции индивидуального образовательного маршрута.

Время занятий: начинали с 10 мин, постепенно увеличивали до 20 мин в зависимости от настроения, состояния здоровья, возраста воспитанников.

В процессе двигательной активности с детьми с ДЦП эффективно использовался музыкально-ритмический фон, яркое эстетичное оборудование, давались четкие инструкции, создавались игровые ситуации и мотивация к деятельности с опорой на детскую субкультуру.

В результате системы занятий адаптивной физической культурой у воспитанников с ДЦП по наблюдениям и итоговой диагностике за учебный год выявлено: обогащение двигательного опыта, снижение уровня патологий, увеличение возможного объема движений, повышение работоспособности, улучшение качества движений и ручной моторики, проявление интереса к занятиям. Количественные показатели спирографии и динамометрии улучшились, но незначительно. Налажен контакт с родителями воспитанников для поддержки образовательной и коррекционной направленности в домашних условиях.

Трудности в работе: требует дополнения материально-техническая и методическая база, недостаточная организация профессионального общения в разных форматах для инструкторов-практиков, работающих с детьми ДЦП.

Библиографический список

1. Бадалян Л.О., Журба Л.Т. Детские церебральные параличи. Киев, 1988
2. Бортфельд С.А. Двигательные нарушения и лечебная физкультура при ДЦП. М., 1971.
3. Мастюкова Е.М. Физическое воспитание детей с ДЦП. М., 1991.
4. Наумов А.А., Токаева Т.Э. «Солнышко» программа воспитания и обучения детей с сочетанными нарушениями: учебно-методическое пособие /под общ.ред. Наумова А.А. Пермь 2009, 109 с.
5. Токаева Т.Э. Программа двигательной коррекции детей с ДЦП и педагогическая технология развития дошкольников: учебно-методическое пособие. Пермь 2010, 97 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ РИТМОТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

*«Основа всей жизни человека – ритм,
данный каждому его природой, дыханием»
К. Станиславский*

Аннотация. Одним из актуальных вопросов коррекционной педагогики является поиск новых форм и методов обучения детей с особенностями развития. С повышением внимания к развитию личности ребенка появляется необходимость обновления и качественного улучшения системы обучения детей с применением здоровьесберегающих технологий. Одной из таких технологий является ритмотерапия.

В данной статье рассмотрены психофизиологические механизмы ритмической организации речи детей дошкольного возраста с ТНР. Раскрывается понятие «ритм» и описывается его значение в жизни человека. Ритмические нарушения влияют на разборчивость, внятность и эмоциональный рисунок речи, приводят к затруднению коммуникации.

На основе обобщенного практического опыта ученых, занимающихся данной проблемой, в статье представлены и описаны элементы ритмотерапии, которые могут быть включены в структуру занятия с детьми дошкольного возраста для оптимизации формирования ритмической организованности речи.

Ключевые слова: ритмотерапия, ритм, ритмическая способность, ритмический праксис, речевой ритм, телесная перкуссия, звучащие жесты, дети с тяжелыми нарушениями речи, формирование ритмической организации речи,

На современном этапе одним из актуальных вопросов является поиск новых форм и методов обучения детей. С повышением внимания к развитию личности ребенка появляется необходимость обновления и качественного улучшения системы обучения детей дошкольного возраста с применением здоровьесберегающих технологий. Одной из таких технологий является ритмотерапия.

Всё, что нас окружает, живёт по законам ритма. Он живет внутри нас (ритм сердца, дыхания, речи, ходьбы) и вокруг нас (ритм смены частей суток, времена года). Ритм присутствует в нашей жизни повсюду. Ритм дает движение, а значит – жизнь! Ритм (в переводе с греческого – соразмерность) – это чередование каких-либо элементов, явлений, происходящих с определенной скоростью. Он пронизывает всю жизнь человека от первых до последних дней. Здоровье мозга, а также его связи с телом во многом зависят от ритма.

Ритмическая способность занимает особое место в развитии ребёнка, оказывает организующее влияние на становление речевых механизмов. Ведь ребёнок начинает чувствовать ритм ещё до появления на свет. В онтогенезе формирование чувства ритма

имеет свои закономерности. На первом этапе формируется способность к восприятию-воспроизведению темпа следования звуков. Это должны быть ровные и мерные шаги. Сначала ребенок усваивает быстрые шаги, даже усредненные ему усваивать и воспроизводить сложно. Чем младше ребенок, тем быстрее предлагаются шаги. Только после того, как ребенок умеет удерживать ритм в рамках одного движения, формируется способность к восприятию-воспроизведению акцентированных и неакцентированных звуков, лежащих в основе заданного ритма. На данном этапе важно побуждать ребенка выделять контрастный по звучанию звук (громко-тихо). В дальнейшем формируется способность к восприятию-воспроизведению длительности звуков, пауз. Эта способность в дальнейшем лежит в основе восприятия ритмического рисунка.

Самым распространенным способом развития ритмического праксиса является синхронизация со звуковыми стимулами, (звуками метронома, музыки) - это слухомоторная синхронизация. Вне музыки чувство ритма пробудиться и развиваться не может, поскольку известно, что для ребенка скоординировать свои движения со звуковым символом легче, чем со зрительным. Ритм является самой важной фундаментальной частью музыки.

Особая роль отводится музыке в работе с детьми с тяжелым недоразвитием речи. Музыка выполняет релаксационную функцию, помогает добиться эмоциональной разрядки, снять умственную нагрузку и утомление. Ритм, который музыка диктует головному мозгу, снимает нервное напряжение, улучшая тем самым речь ребенка. Ритмотерапия широко используется при двигательных и речевых расстройствах (тиков, заикания, нарушений координации, расторможенности, моторных стереотипии), коррекции недостаточности психомоторики, чувства ритма, тахилалии (ускоренная речь), речевого и физиологического дыхания.

Исследования учёных, занимавшихся изучением детей с проблемами речи (Л.А. Венгер, Г.А. Волкова, В.А. Гринер и др.), показали, что у данной категории детей слабо выражено чувства ритма, темпа, вследствие чего наблюдались нарушения слоговой структуры слова, неритмизированная речь, тормозилось развитие развёрнутой речи, она была не выразительна и слабо интонирована. Дети немзыкальны, с трудом заучивают стихотворения, так как не воспринимают стихотворного ритма, не чувствуют его рифмы. В результате этого речь ребенка примитивна, он использует короткие отрывочные высказывания, а в дальнейшем слабое развитие слуховых и моторных способностей тормозит общее развитие, ограничивая не только сферу интеллектуальной деятельности, но коммуникацию.

Игровые упражнения по формированию ритмической стороны речи у детей с речевыми нарушениями носят не только обучающий характер, но и обладают определенным терапевтическим эффектом; они направлены на снятие эмоционального напряжения и формирование волевых усилий у дошкольников. Восприятие ритма вызывает многообразие двигательных ощущений: мышц языка, головы, пальцев рук и ног, грудной клетки, гортани. Поэтому упражнения на развитие темпа и ритма, как нельзя лучше способствуют оздоровлению детей.

Ритмотерапия – это система особых упражнений под музыку и ритм с использованием лексического материала, двигательных упражнений и движений, которые напрямую влияют на психологическое состояние ребенка, развитие мышления, слухоречевой памяти и внимания, развитие моторики, коррекции ритмической структуры слова, и как результат на коммуникацию.

Можно выделить два направления работы по формированию темпо-ритмической организации речи. Первое включает в себя работу по формированию и коррекции неречевого ритма, с одновременной работой над координацией движений и мышечной регуляцией. Данное направление очень важно в коррекционной работе, так как является фундаментом ритмической организации речи.

Второе направление включает в себя работу по развитию речевого ритма детей с речевыми нарушениями, а именно: артикуляционной моторики, фонационного дыхания, воспитание умеренного темпа и ритма речи, координации речи с движениями.

Материал по развитию ритмической стороны речи подбирается таким образом, чтобы ребёнок мог скоординировать движения рук, ног, туловища с темпом и ритмом речи. Здесь важна последовательность: сначала дети выполняют действие «по показу», затем самостоятельно, в нужном темпе и ритме, одновременно проговаривая или пропевая в том же темпе и ритме речевой материал.

Наряду с традиционными формами, на своих занятиях мы используем самый тонкий, сложный и в то же время самый доступный инструмент – наше собственное тело. Палитра звуков, извлекаемых им практически безгранична, и воспользоваться им мы можем в любое время.

Bodypercussion (телесная перкуссия) – искусство использования собственного тела в качестве музыкального инструмента (хлопки, шлепки, притопывание и т.д.) Только тело, движение и голос. Ребёнок в этом процессе становится и танцором, и музыкантом одновременно. Первые упоминания о телесной перкуссии мы можем найти в народном фольклоре, детских играх (песенки-потешки, «ладушки», считалки и т.д.). Body percussion сегодня широко применяется в музыкальном образовании в силу своей доступности.

«Звучащие жесты» (хлопки, щелчки пальцами, притопы и шлепки и т.д.) – это элементарные выразительные средства, которые используются в популярной методике Карла Орфа «Музыка для детей». Упражнения с использованием «звучащих жестов» помогают прочувствовать ритм всем телом, научиться выражать эмоциональное состояние звуками и движениями тела. Важно исходить из принципов простоты, движения не должны быть сложными, а сюжеты игр доступными для детского восприятия.

Body percussion – это не просто музыкальный метод, но и метод когнитивной стимуляции мозга, направленной на развитие внимания и памяти. Используя силу импровизации, дети получают эффективное средство для самовыражения, снятия напряжения, раскрытия собственного потенциала. Это в свою очередь, позволяет оживить, оптимизировать процесс коррекционного обучения, что особенно важно в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

Элементы ритмотерапии активно включаем в логопедические, музыкальные занятия, а также используем на дополнительных занятиях «Музыкальная логоритмика». Благодаря этому мы видим положительную динамику в развитии детей, имеющих речевые нарушения, а именно:

- улучшение общего эмоционального состояния детей;
- улучшение качества движений (ритмичности, выразительности, координации, плавности);
- нормализация просодической стороны речи (темп, тембр, ритм, выразительность интонации).

Таким образом, следует отметить, что использование элементов ритмотерапии в совместной деятельности учителя-логопеда и музыкального руководителя положительно сказывается на развитии детей с тяжелыми нарушениями речи, сохраняет и укрепляет их физическое и психическое здоровье, нормализует эмоциональное благополучие.

Поскольку метод демонстрирует нам свою эффективность при работе с детьми, планируется включить его элементы в работу широкого круга педагогов нашего ДОУ и сделать важной частью индивидуального коррекционного маршрута ребенка с ТНР.

Яковлева Т.М., музыкальный руководитель
МАДОУ «Кондратовский детский сад «Акварельки», Кондратово, Пермский район,
tat14011965@mail.ru

РОЛЬ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКОЙ СКАЗКИ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

*«И нельзя без сказки нам прожить друзья,
Ведь со сказкой проще верить в чудеса.
Ведь со сказкой легче, отыскать нам путь.
В маленькое сердце, дверцу распахнуть»*

Формирование и развитие нервной системы и головного мозга начинается еще задолго до рождения малыша и заканчивается не сразу после окончания школы. Активная фаза развития приходится на первые годы жизни, когда ребенок познает мир, у него возникает речь и улучшается синхронная работа двух полушарий головного мозга. Всем родителям хотелось бы видеть своего кроху внимательным, обладающим хорошей памятью, логикой, сообразительностью.

Но мы знаем, что у детей с ОВЗ слабо развито внимание, концентрация, усидчивость, а из-за этого быстро пропадает интерес, появляется утомляемость и рассеянность. Чтобы улучшить эти процессы я решила прибегнуть к сочинению кинезиологических сказок и составлению для них ярких и красочных презентаций.

Ведь сказка – это способ общения с ребенком на понятном и доступном ему языке, это первые маленькие безопасные уроки жизни.

В моей работе с детьми ОВЗ, я использую кинезиологические сказки очень часто, так как сказки являются неотъемлемым элементом в развитии и воспитании детей.

Интересно отметить, что человек может мыслить, сидя неподвижно. Однако для закрепления мысли необходимо движение. И.П. Павлов считал, что любая мысль заканчивается движением. Именно поэтому многим людям легче мыслить при повторяющихся физических действиях, например, ходьбе, покачивании ног, постукивании карандашом по столу и др.

На двигательной активности построены все нейропсихологические коррекционно – развивающие и формирующие программы! Вот почему следует помнить, что неподвижный ребёнок не обучается! А кинезиологические упражнения полностью отвечают трем принципам: «Слышу, Вижу, Делаю».

Включение сказки в кинезиологию позволяет заинтересовать детей с ОВЗ, поддерживает их интерес. Я попыталась соединить сказку с двигательными упражнениями, которые для этих детей является альтернативой кинезиологической гимнастики.

Кинезиологическая сказка – это комплекс движений, позволяющий активизировать межполушарное взаимодействие, развивать тело, улучшать память, внимание, речь, пространственные представления, развивать мелкую и крупную моторику, снизить утомляемость, повысить стрессоустойчивость организма.

Включение сказки в кинезиологию позволяет заинтересовать детей, поддерживает их интерес к упражнениям. Использование кинезиологических упражнений оказывает положительный эффект на детей с эмоционально-личностными и поведенческими особенностями, способствует координации дислексии и дисграфии, улучшает память, внимание, речь, снижает утомляемость, активизируются познавательные процессы.

Какие упражнения могут лечь в основу создания кинезиологической сказки ?

– Растяжки – нормализуют гипертонус и гипотонус мышц опорнодвигательного аппарата.

– Дыхательные упражнения – улучшают ритмику организма, развивают самоконтроль и произвольность.

– Глазодвигательные упражнения – позволяют расширить поле зрения, улучшают восприятие, развивают межполушарное взаимодействие и повышают энергетизацию организма.

– Телесные движения – развивают межполушарное взаимодействие, снимают непроизвольные, непреднамеренные движения и мышечные зажимы.

– Упражнения для мелкой моторики – стимулируют речевые зоны головного мозга.

– Массаж – воздействует на биологические активные точки.

– Упражнение на релаксацию – способствует расслаблению, снятию напряжения.

Например: одна из придуманных мною кинезиологических сказок.

Кинезиологическая сказка «В гости к веселому гномику».

Сегодня, мы будем играть в сказку, а в сказке происходят разные волшебные превращения. Хотите стать маленькими гномиками? А отправиться в гости к веселому гному? – Ответы.

Слышите звон бубенчиков? Это волшебные колпачки.

Надевайте, их скорее. Отправляемся в сказку живее. Дорога будет дальняя.

Ножки без запинки шагали по тропинке	Ходьба на месте. Глагол заменяется на: «бежали», «скакали», «топали».
На полянке цветочек увидели Его ароматом все подышали	Сложить ладони вместе. Вдох – носиком, выдох – через рот
Глазками моргнули,	Моргают глазками
Рот в улыбке растянули,	Улыбаются
Брови вверх подняли,	Поднять вверх брови
Язычок всем показали	Высунуть язык
И тихонечко сказали: Вот стоит красивый — домик, Там живет веселый гномик.	Проговаривают слова шепотом и соединяют ладони шалашиком
Мы тихонько постучим	Постучать кулачком одной руки о ладонь другой

В колокольчик позвоним	Ладони обеих рук обращены вниз, пальцы скрещены средний палец правой руки опущен вниз и слегка качается
Двери нам откроет гномик	Ладони обеих рук раскрыть
Станет звать в шалашик — домик.	Манящее движение руками
В доме том дощатый пол, А на нем дубовый стол	Ладони опустить вниз, прижать друг к другу Левая рука сжата в кулак, сверху на кулак опускается ладонь левой руки
Рядом стул с высокой спинкой	Направить левую ладонь вертикально вверх, к ее нижней части присоединить кулачок правой руки, большим пальцем к себе
На столе тарелки, Вилки	Ладони обеих рук направлена вверх, изображая тарелки. Обе руки изображают вилку: ладони направлены вниз, четыре пальца выпрямлены и слегка разведены в стороны, а большие прижаты к ладоням
И блины горой стоят Угощение для ребят!	Ладони обеих рук лежат друг на друге
Чай мы с гномиком попили Его за все благодарили.	Сжать левую руку в кулак и выставить большой палец – кружка. Правой рукой взяться за большой палец левой руки. Сделать глубокий вдох – выдох.
«До свидания!» сказали	Машут рукой
И домой все убежали	Бег на месте

Совместное проигрывание кинезиологических сказок сближает детей и взрослых, создавая интимность обстановки, и чем больше, и чаще мы используем их, тем больше светлых воспоминаний. Их тексты доступны детям, в них присутствуют знакомые персонажи, наделенные ярко выраженными чертами характера. Четкая композиция и понятная последовательность происходящих событий способствуют легкому запоминанию и точному воспроизведению текста и движений.

У каждого из нас своя сказка, сказка, которая отложила отпечаток на нашу жизнь. А может жизнь – это и есть сказка?

РЕЗОЛЮЦИЯ

VI Всероссийская научно-практическая конференция «Открытый мир: объединяем усилия»

09-10 ноября 2022 года в ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь) прошла VI Всероссийская научно-практическая конференция «Открытый мир: объединяем усилия».

Конференция объединила более 600 участников, в числе которых – педагогические работники (специалисты, учителя, воспитатели) образовательных организаций всех уровней системы образования, руководители муниципальных и региональных органов управления образования, представители центров инновационного опыта, почетные гости, федеральные и региональные эксперты по вопросам образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ведущие специалисты научных школ вузов России), представители вузов и отделов образования разных городов России (г.г. Екатеринбург, Красноярск, Москва, Новосибирск, Салехард, Сургут, Шадринск, Пермь и Пермский край).

Конференция была организована в рамках мероприятий научно-методического и педагогического сопровождения деятельности ресурсных центров и опорных площадок (школ) для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, в том числе нуждающимися в длительном лечении, проводимых при поддержке министерства образования и науки Пермского края и реализующихся в рамках федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование».

Конференция стала открытой площадкой для обсуждения проблем и обмена опытом в сфере доступного и качественного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, в том числе находящихся на длительном лечении, в сфере применения технологий обучения, воспитания, сопровождения, реабилитации, социализации. Конференция проходила в режиме научной дискуссии, проблемных студий, мастер-классов, презентации деятельности апробационных и инновационных площадок, ресурсных центров и опорных площадок. Смешанный формат конференции создал пространство для открытых научных дискуссий, презентации и диссеминации передового педагогического опыта, апробации инновационных моделей, обсуждения и принятия решений по актуальным проблемам, позволил объединить представителей научного и педагогического сообщества из разных территорий РФ. Пленарное и секционные заседания, а также научно-методический семинар проходили в дистанционном формате. Очный формат был выбран для работы большинства презентационных площадок на базе школ Пермского края – Ресурсных центров и опорных площадок для работы с детьми с ОВЗ, в том числе находящихся на длительном лечении. 30% площадок определили свой формат работы как дистанционный. Это позволило учесть разные пожелания и возможности участников, проживающих в разных регионах РФ, а также обеспечило для участников возможность посещения сразу нескольких мероприятий конференции.

Цель конференции – создание пространства открытых научных дискуссий для обсуждения актуальных проблем теории и практики образования лиц с ОВЗ и инвалидностью и современного дошкольного образования.

Основные направления работы конференции:

- современные тенденции развития дошкольного и общего образования лиц с ОВЗ и инвалидностью;
- деятельность Ресурсных центров для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе находящихся на длительном лечении;
- современные проблемы организации образовательной инновационной деятельности;
- проблемы сетевого, межведомственного и междисциплинарного взаимодействия в образовании, социализации детей дошкольного возраста и лиц с ОВЗ и инвалидностью;
- инклюзия и социальная интеграция лиц с ОВЗ и инвалидностью;
- ранняя помощь в системе образования, социализации и реабилитации лиц с ОВЗ и инвалидностью и их семей;
- система помощи лицам с тяжелыми множественными нарушениями развития и функционирования в России и за рубежом;
- волонтерство как социальная практика образования, социализации и реабилитации лиц с ОВЗ и инвалидностью;
- семья как институт позитивной социализации типично развивающихся детей дошкольного возраста и лиц с ОВЗ и инвалидностью.
- подготовка специалистов к работе с детьми дошкольного возраста в соответствии с требованиями ФГОС ДО, с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью в условиях введения ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью в образовательных организациях разных типов.

Обязательным условием успешности проводимой работы участники конференции считают меняющееся отношение к лицам с ОВЗ и инвалидностью со стороны социума и каждого гражданина в направлении безусловного признания их прав на получение необходимого лечения и реабилитации, полноценного образования, социальной поддержки. Важное место в решении задач трансляции идей гуманного, толерантного отношения к лицам с ОВЗ и инвалидностью отводится средствам массовой информации, общественным организациям, волонтерскому движению, а также всем прогрессивно мыслящим специалистам в сфере медицинской, психолого-педагогической и социальной поддержки.

Конференция обозначила общее проблемное поле, которое представлено как «Ресурсы в образовании: вызовы, тренды, инновации». В рамках данного проблемного поля была подчеркнута необходимость решения проблем сопровождения обучающихся с ОВЗ, инвалидов, в том числе находящихся на длительном лечении, актуальность проблем воспитания подрастающего поколения, потребность в квалифицированных специалистах, готовых оказывать все виды диагностической, коррекционно-развивающей, психопрофилактической и других видов помощи и поддержки лиц с ОВЗ и инвалидностью в условиях дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования, активного развития партнерских отношений, поддержки функционирования Ресурсных центров и их сетевых сообществ, а также создание условий для диссеминации опыта педагогических коллективов и отдельных педагогов Ресурсных центров и опорных площадок (школ) в рамках различных методических, научно-практических мероприятий Пермского края и Российской Федерации.

Содержание работы конференции.

В пленарном заседании приняли участие: профессор кафедры специальной педагогики и комплексной реабилитации Института специального образования и психологии ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, доктор педагогических наук, профессор Назарова Наталия Михайловна; профессор кафедры специальной психологии и психолого-социальных технологий Института специального образования и психологии ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, доктор психологических наук, профессор Богданова Тамара Геннадиевна; профессор, заведующий кафедрой дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ, г. Пермь, доктор педагогических наук, профессор Коломийченко Людмила Владимировна; заведующий сектором по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья отдела общего образования управления общего, дополнительного образования и воспитания Министерства образования и науки Пермского края Каткова Ирина Геннадьевна; заведующий кафедрой коррекционной педагогики Института социально-гуманитарных технологий ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, кандидат педагогических наук, доцент Беляева Ольга Леонидовна; декан факультета психологии ПГГПУ, кандидат психологических наук, доцент Смирнов Денис Олегович; заведующий кафедрой специальной педагогики и психологии ПГГПУ, кандидат психологических наук, доцент Ворошнина Ольга Руховна.

Внимание участников конференции было сосредоточено на следующих вопросах:

- инклюзия как ресурс современного образования;
- междисциплинарный подход в определении особых образовательных потребностей детей как ресурс создания адекватных условий обучения;
- региональная система и ресурсы как средство получения качественного образования детей с ОВЗ и инвалидностью в Пермском крае;
- магистерская программа «Методическое сопровождение образовательного процесса в дошкольной образовательной организации» как современный кадровый ресурс»;
- системная интеграция субъектов образования как ресурс психологической поддержки педагогов;
- ресурсные центры педагогического вуза: приоритеты, позиции, поддержка;
- научно-методическое и педагогическое сопровождение деятельности ресурсных центров Пермского края для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе находящихся на длительном лечении: результаты, проблемы и перспективы.

Участники отметили остроту проблем определения, поиска, оценки, вариантов и способов использования ресурсов в образовании и сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, в том числе находящихся на длительном лечении, а также в сопровождении, поддержке педагогов, узких специалистов образовательных организаций в вопросах обучения, воспитания, сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью, в том числе нуждающихся в длительном лечении.

В ходе работы секций обсуждались вопросы образования и сопровождения обучающихся с ОВЗ, в том числе находящихся на длительном лечении, организации и реализации инклюзивной практики, подготовки кадров в области специальной педагогики и специальной психологии к работе в условиях полимодельной образовательной среды.

Научно-методический семинар был посвящен проблемам проектирования и реализации процесса воспитания обучающихся с ОВЗ и инвалидностью по уровням образования.

В результате работы секционных заседаний и научно-методического семинара были рассмотрены вопросы обеспечения психолого-педагогического сопровождения и коррекционной работы с обучающимися с ОВЗ, в том числе находящимися на длительном лечении; раскрыты особенности реализации адаптированной образовательной программы предметной области «Технология»; описана специфика использования технологий коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения коммуникации и речи и их семьями, особенности организации и реализации инклюзивной практики как способа ресурсного обеспечения воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста с ОВЗ и инвалидностью; обозначены проблемы и сформулированы направления подготовки кадров в области специальной педагогики и специальной психологии к работе в условиях полимодельной образовательной среды; охарактеризованы традиции и инновации в системе образования лиц с ограниченными возможностями здоровья; обозначены проблемы проектирования и реализации процесса воспитания обучающихся с ОВЗ и инвалидностью по уровням образования, намечены пути их решения.

Дискуссии, обсуждения актуальных вопросов, решение проблемных ситуаций, которые были обозначены участниками, собрали заинтересованную аудиторию. Вариабельность тем дала возможность участникам реализовать свой профессиональный интерес и запрос практики.

Презентация деятельности апробационных и инновационных площадок, ресурсных центров и опорных площадок, проведение мастер-классов способствовали решению задач, направленных на обобщение и распространение научно-практического опыта, на повышение профессиональной компетентности.

В рамках конференции в статусе презентационных площадок были продемонстрированы результаты деятельности ГКБОУ «Общеобразовательная школа-интернат Пермского края», МАОУ «Школа-интернат №4 для обучающихся с ОВЗ» г. Перми, МБОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат» г. Оса в рамках темы «Современные подходы к организации профессиональной ориентации обучающихся с ОВЗ и преподаванию предметной области «Технология»; МАОУ «Школа № 7 для обучающихся с ОВЗ» г. Березники в рамках темы «Про-движение или успешные практики развития, обучения и сопровождения обучающихся с ОВЗ»; ГКБОУ «Общеобразовательная школа-интернат Пермского края», структурное подразделение (дошкольное отделение) в рамках темы «Реализация программы воспитания в коррекционно-образовательном процессе с детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья»; МАДОУ «Детский сад 396» г. Перми в рамках темы «Инклюзия и социальная интеграция лиц с ОВЗ и инвалидностью в условиях современного ДОО и семьи»; МБОУ «Школа №154 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» г. Перми в рамках темы «Практико-ориентированные и деятельностные подходы в освоении предметной области «Технология» при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ для обучающихся с ОВЗ»; МАОУ «СОШ «Петролеум +» г. Перми в рамках темы «Психолого-педагогические технологии работы с обучающимися с ОВЗ и их семьями»; МБОУ «Школа для детей с ограниченными возможностями здоровья» г. Лысьва в рамках темы «Новые ресурсы в деятельности учителя-логопеда»; МАОУ

«Адаптивная школа-интернат «Ступени» г. Перми в рамках темы «Особенности использования АМО (активных методов обучения) в работе учителя технологии с обучающимися с ОВЗ»; МАОУ «СОШ №132» г. Перми в рамках темы «Госпитальная школа как Ресурсный центр для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе находящимися на длительном лечении»; МАОУ «Школа № 18 для обучающихся с ОВЗ» г. Перми в рамках темы «Профессиональное самоопределение обучающихся с УО и ОВЗ».

Важнейшими направлениями работы на предстоящий период участники конференции считают:

– создание открытой консультативной линии по вопросам сетевого взаимодействия образовательных организаций по проблемам образования, сопровождения обучающихся с ОВЗ, в том числе находящихся на длительном лечении;

– содействие организации на международном и межрегиональном уровне ресурсных Центров по распространению лучших практик образования, сопровождения, социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, в том числе находящихся на длительном лечении;

– помощь субъектам инклюзивного образования в разработке и внедрении инновационных методик обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

По итогам работы конференции рекомендовано.

1. Одобрить результаты деятельности Рабочей группы по научно-методическому и педагогическому сопровождению сети ресурсных центров и опорных площадок (школ) для оказания ими методической и информационной поддержки школ, работающих с детьми с ОВЗ, в том числе нуждающимися в длительном лечении, а также сопровождению деятельности их сетевых сообществ по содержательным направлениям: реализация образовательной программы предметной области «Технология» для разных категорий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с требованиями ФГОС ОВЗ и ФГОС УО; обеспечение психолого-педагогического сопровождения и коррекционной работы с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью, в том числе нуждающимися в длительном лечении.

2. В связи с высокой востребованностью деятельности ресурсных центров и опорных площадок (школ) в контуре оказания методической и информационной поддержки школ, работающих с детьми с ОВЗ, в том числе нуждающимися в длительном лечении, продолжить работу в части научно-методического и педагогического сопровождения и поддержки функционирования Ресурсных центров и их сетевых сообществ.

3. Создать условия и организовать диссеминацию опыта педагогических коллективов и отдельных педагогов РЦ и опорных площадок (школ) в рамках различных методических, научно-практических мероприятий Пермского края и Российской Федерации.

4. Продолжить работу по активному взаимодействию с общественными организациями, организациями-партнерами по вопросам оказания психолого-педагогической поддержки семьям, воспитывающим детей с ОВЗ; педагогам образовательных организаций, реализующих образование, сопровождение обучающихся с ОВЗ.

5. Рассмотреть возможность расширения сетевого взаимодействия по направлению реализации образовательной области «Технология» с организациями Минсоцразвития, в

частности, по профилям: «Подготовка младшего обслуживающего персонала», «Сельскохозяйственный труд».

б. Рекомендовать максимально использовать потенциал ресурсных центров в процессе подготовки будущих педагогов для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, в том числе нуждающимися в длительном лечении.

Участники Всероссийской научно-практической конференции «Открытый мир: объединяем усилия» выражают благодарность организаторам конференции за предоставленную возможность принять участие в диалоге по проблемам образования, сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, в том числе находящихся на длительном лечении, обсудить современные тенденции и требования к их образованию, инновационный опыт Пермского края и других субъектов Российской Федерации.

Электронное издание

ОТКРЫТЫЙ МИР: ОБЪЕДИНЯЕМ УСИЛИЯ

Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции
(09–10 ноября 2022 г., г. Пермь, Россия)

Ответственный редактор выпуска:
Ворошнина Ольга Руховна

Материалы публикуются в авторской редакции

Технический редактор *Д. Г. Григорьев*

ИБ № 56/22

Редакционно-издательский отдел
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета
614990, г. Пермь, ул. Пушкина, 44, оф. 310
Тел. (342) 215-18-52 (доп. 394)
e-mail: rio@pspu.ru

Тираж 50 экз.

Подписано к использованию 16.12.2022

Минимальные системные требования:
ПК, процессор Intel(R) Celeron(R) и выше, частота 2.80 ГГц;
монитор Super VGA с разреш. 1280x1024, отображ. 256 и более цв.;
1024 Mb RAM; Windows XP и выше;
Adobe Acrobat 8.0 и выше; CD-дисковод; клавиатура; мышь