

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ:
ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

**МАТЕРИАЛЫ II ВСЕРОССИЙСКОЙ (ЗАОЧНОЙ)
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

г. Барнаул, 24-25 февраля 2017 г.

УДК 376
ББК 74.50я431
О-232

Ответственный редактор:
М.В. Сурнина, канд. пед. наук, доцент

Редакционная коллегия:
В.П. Дудьев, канд. пед. наук, профессор;
Н.А. Чуешева, канд. психол. наук, доцент;
Л.С. Пилипчук, канд. психол. наук, доцент;
Я.Б. Карнаухова, ст. преподаватель;
Т.А. Соколовская, ст. преподаватель;
Н.В. Мжельская, ст. преподаватель

Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы : материалы II всероссийской (заочной) научно-практической конференции, г. Барнаул, 24–25 февраля 2017 г. / под ред. М.В. Сурниной. – Барнаул : АлтГПУ, 2017. – 346 с.

ISBN 978-5-88210-872-3

В сборнике представлены материалы участников всероссийской (заочной) научно-практической конференции «Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы», состоявшейся в г. Барнауле 24–25 февраля 2017 г.

Материалы этого сборника являются результатом научно-исследовательской деятельности и психолого-педагогической практики представителей различных регионов Российской Федерации.

Сборник будет полезен студентам, магистрантам, аспирантам, а также специалистам в области специальной педагогики и психологии, работникам социальных служб и здравоохранения.

ISBN 978-5-88210-872-3

© Алтайский государственный
педагогический университет, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С ОВЗ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ОБЩЕГО, ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

| | | |
|--|---|----|
| Абрамова О.В., Писарева М.В. | «Территория взаимодействия» (из опыта работы специалистов ГБУ ГППЦ ДОГМ в рамках реализации социально-образовательного проекта) | 11 |
| Авдеева Т.Ф. | Формирование коммуникативной компетенции глухих старшекласников как условие их успешной социализации | 12 |
| Антонова Т. Н. | Особенности формирования и развития устной речи на уроках и во внеурочное время | 15 |
| Байлукова М. Н. | Приёмы обучения смысловому чтению в начальной школе у глухих учащихся | 18 |
| Васильева О. В. | Реализация инновационных способов формирования музыкальной культуры школьников с ОВЗ | 20 |
| Верещагина Е. Н. | Организация процесса обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной школе | 22 |
| Гринцак Л. Ю. | Комплексная программа взаимодействия специалистов, педагогов, родителей по коррекционно-развивающей работе с детьми с нарушением слуховой функции «Идущие вместе» | 23 |
| Дорожкина Н. П., Дубонос О. А., Куколь О. Н. | Развитие фонематических процессов у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования | 25 |
| Иванова Н. А. | Учебное сотрудничество на уроке как одно из условий включения ребёнка с ОВЗ в образовательную деятельность | 27 |
| Иванова О. А. | Информационно-коммуникационные технологии в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья | 30 |
| Калинина О. В. | Использование здоровьесберегающих технологий в работе с детьми с ОВЗ (умственной отсталостью) в условиях специального учреждения | 32 |
| Кашапова Л.Я. | Организация взаимодействия учителя-логопеда и родителей детей с общим недоразвитием речи III уровня | 34 |
| Ковалева Л. В., Бурля Д. И. | Организация коррекционной работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития | 36 |
| Курманова Г. К., Насонов М. М. | Адаптивная образовательная среда как условие успешной социализации детей с особыми образовательными потребностями | 38 |
| Лапшина Г. В. | Развивающая среда монтессори как метод работы с детьми с расстройством аутистического спектра | 43 |
| Леонова С. В., Мещерякова Л. В. | Обучение детей с общим недоразвитием речи навыку употребления предложно-падежных форм существительных | 46 |
| Малыхина Е.В. | Требования к созданию образовательной среды в дошкольных учреждениях для детей с речевыми нарушениями | 48 |
| Мерзликина Т. И., Трубарова И. А. | Особенности реализации программы учебной практики для лиц с ОВЗ (с различными формами умственной отсталости) | 51 |
| Мжельская Н. В. | Обзор современных технических средств реабилитации для людей с ОВЗ и инвалидностью | 52 |
| Никитина С. А. | Словарная работа с обучающимися с ЗПР на уроках истории в специальной (коррекционной) школе | 54 |
| Полозенко В. Я. | Внеклассная работа по экологическому образованию и воспитанию учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях коррекционной школы VIII вида | 56 |

| | | |
|----------------------------------|---|----|
| Прасолова Л.А. | Устное народное творчество как одно из средств коррекционно-педагогической деятельности для детей дошкольного возраста с ТМНР | 58 |
| Свиридова Г.Ф., Зяц Ю.С. | Подготовка бакалавров начального образования к использованию дистанционных технологий в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья | 60 |
| Свиридова Г.Ф., Косихина О.М. | Специфика построения уроков дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья | 61 |
| Сидорова И.А. | Профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: дистанционное образование | 63 |
| Ситникова Н. Б. | Подготовка детей с ОВЗ (умственной отсталостью), проживающих в условиях специального учреждения к интеграции в образовательное пространство | 64 |
| Чушева Н. А. | Организация сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра развития в образовательном пространстве | 66 |
| Чухачева Т.В. | Учёт особенностей слухоречевого состояния неслышащих детей, инклюзивированных в общеобразовательные учреждения | 68 |
| Шабалина Н. Н. | Проектно-исследовательская деятельность в работе учителя-логопеда с детьми с ОНР | 73 |
| Шутова А. М. | Формирование саморегуляции как компонента общей способности к учению у младших школьников с нарушением зрения | 75 |
| Шутова И. А. | Проблемные моменты организации процесса обучения лиц с ОВЗ в начальной школе | 78 |

РАЗДЕЛ II ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ОВЗ

| | | |
|--|--|-----|
| Авдеева И. В. | Коррекционно-развивающая работа с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях сенсорной комнаты | 80 |
| Агаркова И. И. | Комплексное сопровождение обучающихся с ОВЗ в условиях реализации ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) | 82 |
| Алексеева М. В. | Применение на уроках математики различных видов самостоятельных работ с учётом уровневой дифференциации для учащихся с ОВЗ | 84 |
| Алексеева Э. И. | Особенности влияния двигательной активности на здоровье и физическое развитие детей с ОНР | 86 |
| Алёхина Ю. Г. | Направления, содержание и приёмы коррекционной логопедической работы по формированию семантики индивидуального лексикона у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья | 89 |
| Андреева Г.С. | Коррекционно-педагогическая работа учителя-дефектолога с детьми с ДЦП | 90 |
| Багулина Н. В. | Особенности произвольного внимания у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития | 92 |
| Барабанов Р. Е. | Применение метода релаксационного биоуправления в комплексной реабилитации заболеваний голосового аппарата | 94 |
| Баранникова Т. Н., Попова С. В., Трефилова Т. Д. | Создание психолого-педагогических условий для детей с ОВЗ для успешной адаптации, получения ими образовательного и социального опыта в практике работы в ДОУ | 95 |
| Баширова М. В., Королько О. В. | Формирование фонематических процессов у детей с ОНР на начальном этапе коррекционного обучения | 97 |
| Бирко Л.А. | Использование элементов арт-терапии в развитии детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья | 99 |
| Богданова А. А. | Специфика тьюторского сопровождения учащихся с множественными нарушениями развития | 101 |

| | | |
|---|---|-----|
| Быханова Т. П., Нырова Ю. А. | Психолого-педагогическое сопровождение детей с ЗПР в начальной школе | 102 |
| Васильева Т. Н., Винокуров И. М., Иванова- Сивцева О. М., Кириллова Т. А., Корнилова А. А. | Коррекционно-развивающая работа с детьми группы риска в реализации проекта «Цветочная клумба» | 104 |
| Васненкова З.Г. | Особенности словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи | 108 |
| Васютина Н. Н. | Формирование лексического запаса слабослышащих учащихся | 109 |
| Виноградова В. С. | ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМНАТНЫХ РАСТЕНИЙ В САДОВОЙ ТЕРАПИИ (ПРОЕКТ) | 111 |
| Волосинова О. Б. | Использование сенсорной комнаты в работе педагога-психолога общеобразовательного учреждения | 112 |
| Газимова Е. А. | Развитие художественно-творческих способностей старших дошкольников с ОВЗ (нарушением интеллекта) посредством пластилинографии (опыт работы) | 113 |
| Генералова М. А. | Обучение подвижным играм как одно из средств развития пространственной ориентировки обучающихся с ОВЗ НОО с нарушением зрения | 116 |
| Геркус Л.Т., Крупченко Е. Г. | Лечебная физическая культура в работе с детьми с нарушениями зрения | 118 |
| Глаголева Е. А. | Особенности логопедической работы с детьми, имеющими расстройство аутистического спектра (РАС) (из опыта работы) | 120 |
| Гольшева В. А. | Роль адаптивной физической культуры в развитии обучающихся с нарушением интеллекта | 122 |
| Горбовая С. Г. | Социализация детей с ОВЗ в условиях современного общества | 123 |
| Грачева С. Н. | Организация психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях ГБОУ «Школа № 1467» | 125 |
| Грехова Т.А. | Развитие связной речи у детей с ОВЗ | 126 |
| Губарева Н. Н., Прохорова О. А. | Организация групповых психолого-педагогических занятий с детьми с ОВЗ для формирования коммуникативных компетенций | 128 |
| Гуженкова Н. В., Сергеева М. А. | Некоторые аспекты использования артикуляционной гимнастики с биоэнергопластикой в работе с детьми старшего дошкольного возраста с ОВЗ | 129 |
| Гусева Е. А. | К вопросу о нравственном воспитании умственно отсталых младших школьников сказкотерапевтическими средствами | 131 |
| Гэлэн Батцэнгэл | Современная ситуация и некоторые проблемные вопросы Монгольских логопедов | 132 |
| Добрынина Е. Е. | Логопедическая работа по нормализации функции дыхания у детей с тяжёлыми нарушениями речи | 134 |
| Дудьев В. П. | Коррекция и развитие общей моторики у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья с помощью общеразвивающих физических упражнений | 136 |
| Егорова Л. В. | Волонтерское сопровождение детей с особыми образовательными потребностями | 138 |
| Егошина А. В., Романова О. А., Андреева Е. А. | Нейропсихологическое сопровождение как технология психокоррекции когнитивной и эмоционально-волевой сфер детей с ограниченными возможностями здоровья | 140 |

| | | |
|--|--|-----|
| Заморщикова С. А. | Методы и приёмы работы для развития выразительного чтения учащихся V класса в условиях коррекционной школы | 142 |
| Исаева М.С. | Формирование математических представлений у детей старшего дошкольного возраста с зпр в конструктивной деятельности | 144 |
| Ищук А. С. | Основные проблемы обучения младших школьников с задержкой психического развития решению текстовых задач | 145 |
| Кажанова Е. В. | Развитие речемыслительной деятельности на уроках биологии | 147 |
| Каирова Л. А., Сарычева И. В. | Специфика формирования вычислительного навыка у учащихся с задержкой психического развития и умственной отсталостью | 149 |
| Камерова Т. И | Конкурс профессионального мастерства с элементами чемпионата Abilimpiks по учебной практике для лиц с ОВЗ и инвалидностью в ОГБПОУ «Кожевниковский техникум агробизнеса» | 151 |
| Карнаухова Я. Б. | Заучивание стихотворных текстов с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР методом изографического моделирования | 156 |
| Кечаева О.С., Макашова Л. А. | Игровые приёмы формирования зрительного образа букв у дошкольников с общим недоразвитием речи | 158 |
| Киюцина О. С., Парахина Е. Н., Газенкамф Т.А., Деревнина Л.Н., Гавриленко Н. А., Андреева Т. Н., Тренина Е. В. | Создание ситуации успеха через основные приёмы и методы арт-педагогики | 159 |
| Козырева О. А., Субач Л. Н. | Экспериментальное исследование выявления особенностей сформированности навыков самообслуживания у детей младшего дошкольного возраста с задержанным развитием, воспитывающихся вне семьи | 161 |
| Кольцова Н. В., Протченко Е. М. | Логопедическая работа по преодолению общего недоразвития речи у дошкольников с ОВЗ | 165 |
| Кондратьева Н.П. | Педагогический опыт по работе с детьми с задержкой психического развития в детском объединении «пластинография» в учреждении дополнительного образования | 167 |
| Копылова С. А. | Особенности обучения слабовидящих учащихся с интеллектуальными нарушениями в условиях реализации ФГОС | 168 |
| Королькова Ю. А., Королева М. А. | Особенности коммуникативной компетентности детей с ОВЗ | 170 |
| Королькова Ю. А., Корольков В. А. | Роль физического развития для детей с нарушением интеллекта | 171 |
| Королькова Ю. А., Орехова А. С. | Особенности формирования физических качеств у детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта | 173 |
| Кузнецова М. Н., Соляникова А. А. | Организация социально-психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья | 175 |
| Кузьменок Ю. В. | Сенсорная интеграция как метод работы с детьми с расстройством аутистического спектра | 176 |
| Куницкая И. А. | Влияние верботонального метода на совершенствование произносительных навыков младших неслышащих школьников | 179 |
| Литвинова Л. А. | Развитие речи на уроках трудовой подготовки в школе для детей с тяжёлыми нарушениями речи | 181 |
| Луц Е. В. | Влияние верботонального метода на совершенствование произносительных навыков младших неслышащих школьников | 183 |
| Мазепова К. С. | Система психологического сопровождения обучающихся с интеллектуальными нарушениями | 186 |

| | | |
|---|--|-----|
| Мальщук Е. Ю. | Создание условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в общеобразовательной организации | 188 |
| Марко Н. Т. | Методы коррекционной работы с проблемным поведением детей с аутизмом | 190 |
| Матвеева С.К. | Подготовка учащихся СКОШ-и 8 видак самостоятельной жизни и труду через изучение лекарственных растений якутии | 192 |
| Медникова Л.С., Груздева Е.М. | Динамика мотивационной готовности к школьному обучению детей с ЗПР | 194 |
| Мещерякова И.Ю. | К вопросу о психолого-педагогической диагностике коммуникативных умений и навыков дошкольников с умеренными и тяжелыми нарушениями интеллекта | 196 |
| Минченко И.Н. | Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с заиканием | 200 |
| Московкина А.Г., Уманская Т.М. | Взаимодействие специалистов в работе с аутичным ребенком | 202 |
| Новоселова Е.Е. | Уроки по развитию речи с незрячими обучающимися: описание трудовых процессов | 204 |
| Обухов С.А. | Эффективность комплексного применения здоровьесберегающих технологий на уроках физической культуры для учащихся с ограниченными возможностями здоровья | 206 |
| Олейник Н.А. | Физическое развитие детей с нарушением интеллекта (легкой степенью умственной отсталости) в дошкольном образовательном учреждении | 208 |
| Петров М.М. | Средства адаптивной физической культуры в условиях коррекционной школы | 212 |
| Проничкина О.А. | Лего–терапия как одна из форм работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья | 215 |
| Родионова С.В. | Особенности социально-бытовой адаптации учащихся с расстройствами аутистического спектра в условиях домашнего обучения | 217 |
| Самойлова В.М., Притыченко Л.В., Роменская М.В. | Компоненты физкультурного занятия, укрепляющие физическое и психическое здоровье дошкольника с ОВЗ | 218 |
| Семенов А.В. | Физическое воспитание старшеклассников в СКОШ VIII вида посредством традиционных игр народа Саха | 221 |
| Скворцова Е.А. | Методы и приемы коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья | 223 |
| Слободенюк И.В., Долгих А.В. | Использование офтальмотренажеров в коррекционно-развивающей работе со слабовидящими детьми в детском саду специализированного типа | 226 |
| Сумеркина М.С. | Формирование ритмико–интонационной стороны устной речи у глухих и слабослышащих детей | 228 |
| Сурнина М.В., Камышова А.П. | Особенности сформированности коммуникативной компетентности у старших дошкольников с заиканием | 231 |
| Тарасова Ю.Н., Ануфриева Е.И. | Формирование и развитие предпосылок универсальных учебных действий у дошкольников с ОВЗ через использование дидактического пособия «Я внимательный» | 233 |
| Тетенёва Е.А. | Опыт применения проектной деятельности в работе с дошкольниками группы компенсирующей направленности для детей с тяжёлыми нарушениями речи | 235 |
| Тихонова Е.С. | Использование групп Office 365 в практике психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ и их семьям | 237 |
| Ткаченко Т.М. | Организация логопедического сопровождения детей с ОВЗ в общеобразовательной школе, имеющих ОНР | 238 |
| Токарева Т.А. | Организация психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОВЗ в условиях учреждения высшего образования | 240 |

| | | |
|--|--|-----|
| Торпочева М.Н., Щербакoва Е.И. | Игра, как этап социализации детей с ограниченными возможностями здоровья | 241 |
| Точилина А.В. | Формирование словаря и связной монологической речи у учащихся с сочетанными нарушениями посредством мнемотехнических приёмов | 244 |
| Трембовельская Е.Е. | Особые условия обучения детей с расстройством аутистического спектра в общеобразовательной школе | 247 |
| Трифаничева Е.В. | Сочетание песочной терапии с другими недирективными методами в работе с детьми с ОВЗ | 249 |
| Тушаева Г.В. | Практические формы работы специалистов социально-психологической службы коррекционного общеобразовательного учреждения с учащимися по профилактике ПАВ | 251 |
| Умеренко О.А. | Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ (ОНР) в общеобразовательных группах | 253 |
| Фомина О.В. | Воздействие музыки и цвета на формирование личности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья | 255 |
| Царевская Е.Г., Дюкарева О.В. | Организация и содержание логопедической помощи детям с ТНР в рамках реализации ФГОС ОВЗ | 257 |
| Чмелева Н.Г. | Проориентационная работа в школе-интернате с детьми с интеллектуальными нарушениями | 258 |
| Чужкова К.С. | Особенности развития Я-концепции старшеклассника с ОВЗ | 260 |
| Швалева Т.А., Врублевский Ю.Д., Кузнецова Ж.В., Коробкова Т.А. | Повышение физической подготовленности учащихся начальных классов основной общеобразовательной школы на основе разработанных комплексов физических упражнений и игр | 261 |
| Швалева Т.А., Врублевский Ю.Д., Сафрайдер Ю.Н. | Игровая технология в работе со школьниками, имеющими нарушения в развитии интеллекта | 263 |
| Шелеметьева Т.В., Бурова О.В. | Использование игровых приемов в работе логопеда по предупреждению школьной дезадаптации у старших дошкольников и младших школьников с ОВЗ | 264 |
| Юркова О.Ю. | Психологические приемы в коррекционно-развивающей работе при дисграфии | 267 |
| РАЗДЕЛ III ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОВЗ | | |
| Войщева И.А., Луценко О.Ю. | Особенности организации внеурочной деятельности для обучающихся с ОВЗ в начальной школе в условиях современного инклюзивного образования в МАОУ «СОШ № 25» Г. Томска | 270 |
| Головина Ю.В. | Инклюзивное образование лиц с ОВЗ | 273 |
| Канаева Т.А. | Инклюзивное образование лиц с ОВЗ в муниципальном бюджетном образовательном учреждении дополнительного образования «Центр детского творчества» Центрального района города Кемерово | 274 |
| Курмажинова Н.А. | Организация уроков географии для детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования | 276 |
| Кучергина О.В. | О выявлении готовности педагогов к реализации федеральных государственных образовательных стандартов инклюзивного образования | 278 |
| Лукьянова Т. Д., Жуйкова С.Е. | Организационно-содержательная модель деятельности ресурсного центра в условиях инклюзивного образования | 284 |

| | | |
|---|---|-----|
| Лымарь Е.Н., Павленко А.В. | Об инклюзии. Первые шаги | 287 |
| Максименко М.А. | Пути повышения эффективности инклюзивного образования в США | 288 |
| Орлова Н.В. | Инклюзивное образование в условиях сельской общеобразовательной школы | 291 |
| Першина Н.А., Арутюнян А.Ю., Дейкина Л.С. | Становление и формирование инклюзивной культуры в контексте исследования готовности учителя | 293 |
| Пономарева Н.А. | Специфика профессиональной деятельности учителя-логопеда в инклюзивном образовательном пространстве | 297 |
| Постнова И.Н., Михайловская Г.Е. | Теоретические основы проблемы воспитания здорового образа жизни в условиях инклюзивного образования | 299 |
| Рыбина И.С., Бубенова С.В. | Инклюзивное пространство в доу: готовность воспитателя принять ребёнка с ОВЗ и организовать совместную деятельность | 301 |
| Сиволапова И.М. | Деятельность психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) в условиях инклюзивного образования | 303 |
| Талалова И.В. | Инклюзивное образование детей с ОВЗ, имеющих нарушения речи, в условиях массовой общеобразовательной школы | 305 |
| Ульянова Н.В., Моргунова Т.С. | Некоторые аспекты деятельности учителя-логопеда в условиях инклюзивного образования и реализации ФГОС ДО | 307 |
| Шуваева О.В. | Инклюзивное образование в теории и на практике | 308 |

РАЗДЕЛ IV ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА И ПЕРЕПОДГОТОВКА ЛИЦ С ОВЗ

| | | |
|-----------------|--|-----|
| Бодренкова Л.Г. | Перспективы профориентационной работы для детей с нарушением зрения | 311 |
| Любимов А.А. | Совершенствование профессиональной компетенции учителей по пространственной ориентировке | 313 |
| Любимова М.П. | Состояние профориентационной работы в школах для детей с нарушением зрения | 315 |
| Пилипчук Л.С. | Проблемы эмоционального выгорания в деятельности педагогов, работающих с детьми с ОВЗ | 317 |

РАЗДЕЛ V СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

| | | |
|---------------|---|-----|
| Дертиева А.Н. | Особенности коммуникативно-речевого развития детей с ОВЗ раннего возраста | 319 |
| Иванова О.Ю. | Сопровождение детей с ОВЗ в раннем возрасте | 321 |

РАЗДЕЛ VI СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЁНКА С ОВЗ

| | | |
|-------------------------------------|---|-----|
| Артёмова О.В. | Организация комплексной поддержки семьи ребёнка ограниченными возможностями здоровья | 323 |
| Волкова Н.Е. | Работа с семьёй, воспитывающей ребёнка с ОВЗ | 325 |
| Клишина Л.И., Ануфриева В.Н. | Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребёнка с ОВЗ | 326 |
| Козлова В.О. | Психолого-педагогическая компетентность родителей и их готовность взаимодействовать с учителем-логопедом в процессе коррекции заикания у детей дошкольного возраста | 328 |
| Крамаренко Е.Г. | Помощь учителя-логопеда семье, воспитывающей ребёнка с ОВЗ | 330 |
| Лапшина Г.В. | Психологическое сопровождение семьи и ребёнка с нарушением зрения в процессе коррекционно-развивающей работы | 333 |
| Насибулина Т.В. Новикова И.Д. | Обобщение опыта работы с семьями детей с ОВЗ в Республике Коми | 335 |
| Прохорова Е.А. | Педагогическое сопровождение семьи, как залог успешной работы с ребёнком с особыми возможностями здоровья | 337 |
| Садовски М.В. | Особенности организации семейного коррекционно-развивающего пространства детей после кохлеарной имплантации | 338 |
| Сидорова М.А. | Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей дошкольного возраста с синдромом раннего детского аутизма | 339 |
| Трифаничева Е.В., Чичканова И.А. | Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в условиях психолого-педагогического центра | 342 |
| Трушина В.В. | Факторы защиты и риска в психосоциальном сопровождении семьи, воспитывающей под-ростка с ОВЗ | 344 |

РАЗДЕЛ I

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С ОВЗ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ОБЩЕГО, ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Абрамова О.В., Писарева М.В.

«ТЕРРИТОРИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ» (из опыта работы специалистов ГБУ ГППЦ ДОГМ в рамках реализации социально-образовательного проекта)

В статье представлен опыт работы Городского психолого-педагогического центра в рамках реализации социально-образовательного проекта «Территория взаимодействия» по формированию толерантных установок к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, социально-образовательный проект, толерантность.

В настоящее время в образовательных организациях остро стоит необходимость интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в среду сверстников, а также обеспечение образования таких детей. Государством обеспечены условия по созданию безбарьерной среды в образовательных учреждениях, но самым главным аспектом, на наш взгляд, является готовность всех участников образовательного процесса к изменению образовательных приоритетов и методики обучения и воспитания. В настоящее время образовательные организации сталкиваются с различными трудностями по адаптации детей с ОВЗ к образовательному процессу:

- недостаточной компетентностью педагогов при учёте специфики, индивидуально-типологических особенностей детей с ОВЗ в организации учебно-воспитательного процесса в условиях стандартизации и регламентации образования;

- ограничениями социокультурного и психологического свойства, обусловленными особенностями массового и индивидуального сознания людей по отношению к людям с инвалидностью в российском обществе.

В связи с вышесказанным чрезвычайно важными являются работа по систематическому просвещению и обучению учащихся и педагогов образовательных организаций, психолого-педагогическое сопровождение всех участников образовательного процесса в вопросах изменения социальных установок по отношению к детям с ОВЗ.

В целях формирования толерантного отношения к детям с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях в территориальном отделении «Чертаново» Городского психолого-педагогического центра Департамента образования города Москвы на протяжении долгого времени успешно реализуется социально-образовательный проект «Территория взаимодействия».

Что же представляет собой «Территория взаимодействия»? Это специальным образом организованная интерактивная среда, в которой при помощи специального оборудования и использования приёмов моделирования детям, не имеющим отклонений в развитии, предоставляется возможность почувствовать на себе влияние различных ограничений

в передвижении, зрительном восприятии, со стороны слуховой функции.

Первоначально проект возник в Венгрии (автор – Гёза Наги) и впервые был реализован в 2002 году, в дальнейшем он получил широкую известность по всему миру как «Парк способностей».

Российский вариант «Территории...» впервые был разработан и апробирован в 2009 году профессором Российского государственного социального университета Л. В. Кузнецовой. Его презентацию провели на IV Международном конгрессе «Социальная реабилитация детей с ДЦП: условия независимой и равноправной жизни».

Целью социально-образовательного проекта «Территория взаимодействия» является формирование установок и норм толерантного поведения у участников образовательного процесса по отношению к детям с ОВЗ.

В ходе реализации проекта решается несколько важных задач на следующих уровнях:

- когнитивный, когда ребёнок расширяет свои представления и получает определённые знания о детях с ограниченными возможностями здоровья;

- эмоциональный, когда между детьми возникает эмпатия вне зависимости от их физических возможностей;

- коммуникативный, когда дети овладевают навыками общения, умения слышать другого, понять его чувства и открыто говорить о своих;

- поведенческий, когда дети получают конкретные правила в ситуации взаимодействия со сверстниками, имеющими ограниченные возможности здоровья.

«Территория взаимодействия» разделена на зоны: «Сумеречная аллея», «Таинственный лабиринт», «Лабиринт на колёсах», «Беседка тишины», «Кинозал». В каждом уголке «Территории взаимодействия» детям предоставляется уникальная возможность испытать себя в необычных ситуациях: с завязанными глазами, помогая себе тростью, пройти отрезок пути, наполненный всевозможными препятствиями; управляя инвалидной коляской, проехать запутанный лабиринт; изучить письмо с помощью Брайля; пообщаться при помощи жестовой речи или тактильной азбуки друг с другом. В кинозале

организован просмотр фильмов о людях с инвалидностью, добившихся успехов в различных сферах жизни и деятельности.

Нетрадиционность используемых приёмов заключается в том, что путем конструирования интерактивной среды через собственный опыт игрового переживания различных проблемных ситуаций у участников действия изменяется отношение к людям с ограниченными возможностями. Это позволяет каждому независимо от возраста почувствовать на себе влияние различных ограничений в передвижении, зрительном восприятии, ограничении со стороны слуховой функции, что создаёт условия для подлинного понимания и уважения к лицам с ограниченными возможностями здоровья, а значит, способствует формированию толерантного отношения.

Пребывание на «Территории взаимодействия» имеет чёткую структуру и этапы проведения:

1. Создание проблемной ситуации; детям даётся описание трудностей, с которыми сталкиваются различные категории детей с ОВЗ. Обсуждаются возможные варианты решения.

2. Информирование: как решают проблемные ситуации дети с ОВЗ.

3. Обучение технологии: детям предлагается попробовать себя в решении той или иной проблемной ситуации, в которой оказываются дети с ОВЗ.

4. Рефлексия: получение обратной связи, резюмирование полученной информации и опыта от детей.

Это территория, на которой зрелищно и наглядно происходит непосредственная демонстрация не только идей толе-

рантности, но и уважения к позициям и ценностям других людей.

Реализация социально-образовательного проекта «Территория взаимодействия» позволяет достичь следующих результатов:

- изменить социальные установки и образ мышления по отношению к детям-инвалидам и детям с ОВЗ;
- вовлечь в образовательный процесс детей с ОВЗ, ранее не посещавших образовательные учреждения;
- создать единое информационное пространство по развитию образовательной интеграции (инклюзии);
- привлечь внимание общественности к вопросам и проблемам инклюзивного образования;
- повысить профессиональную компетентность педагогов в части инклюзивного образования.

Дети с ограниченными возможностями – это особая социально-демографическая группа, имеющая специфические черты. Процесс сопровождения детей-инвалидов основан на необходимости понимания этих специфических проблем, затрагивающих физическую, интеллектуальную, эмоциональную и социальную сферы, что затрудняет жизнедеятельность детей с ограниченными возможностями, их социализацию. В настоящее время эти дети сталкиваются с множеством проблем разных уровней и степени сложности, многие из которых так и не решаются. Мы считаем, что успешная адаптация ребёнка с особыми нуждами к условиям общеобразовательной школы – это залог успешной адаптации его в обществе [1].

Библиографический список:

1. Ефименко, В. Н. Социально-педагогическое и психолого-педагогическое сопровождение адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к условиям общеобразовательной школы [Текст] : монография / В. Н. Ефименко, Ю. В. Стафеева, А. А. Кулик. – Петропавловск-Камчатский : Изд-во КамГУ им. Витуса Беринга, 2014. – 144 с.

Авдеева Т.Ф.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ГЛУХИХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК УСЛОВИЕ ИХ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

В статье показаны особенности формирования коммуникативной компетенции глухих учащихся, использование деятельностного подхода в обучении речи на общеобразовательных уроках.

Ключевые слова: глухие учащиеся, коммуникативная компетенция, деятельностный подход.

Одним из приоритетных направлений современной школы является воспитание личности, стремящейся к максимальной реализации своих возможностей, открытой для восприятия нового опыта, способной на осознанный и ответственный выбор в различных ситуациях, умеющей успешно социализироваться. Чтобы воспитать такую личность, необходимо научить ребёнка решать языковыми средствами те или иные коммуникативные задачи в разных сферах и ситуациях общения, т. е. сформировать у учащихся коммуникативную компетенцию. Необходимо научить общению с соблюдением социальных норм речевого поведения, которые выражаются в умениях:

- самостоятельно вступать в контакт с любым типом собеседника (по возрасту, статусу и т. д.), учитывая его особенности;

- поддерживать контакт в общении, соблюдая нормы и правила общения, в формах монолога и диалога;
- слушать собеседника, проявляя уважение и терпимость к чужому мнению;
- высказывать, аргументировать и в культурной форме отстаивать собственное мнение;
- стимулировать собеседника к продолжению общения;
- грамотно разрешать конфликты в общении;
- оценивать успешность ситуации общения;
- корректно завершать ситуацию общения.

Сформировать коммуникативную компетенцию у ребёнка, имеющего слуховую депривацию, – достаточно сложная задача, так как у него одновременно с обучением языку происходит и овладение общеобразовательными знаниями.

Сущность языка в коррекционной школе как учебного предмета принципиально иная, чем в массовой школе. Если в последней дети изучают язык, которым владеют, то у глухих детей на первый план выступает овладение речью для общения. Являясь средством коммуникации, язык служит и орудием мышления. Раскрытию природы этого единства посвящены многие физиологические и психологические исследования. Так, Л. С. Выготский отмечает: «Первоначальная функция речи является коммуникативной функцией. Речь есть прежде всего средство социального общения...». [1, с. 501]. «...Оказалось, что, так же как невозможно общение без знаков, оно невозможно и без значения.... Таким образом, оказывается, что общение необходимо предполагает общение и развитие словесного значения, т. е. общение становится возможным при развитии общения» [1, с. 51].

Необходимо сформировать у детей с нарушениями слуха представления о качествах личности, эмоциональных свойствах, о нормах поведения. Нужно научить таких детей видеть проявления этих качеств в поведении других людей, как детей, так и взрослых, формировать умение понимать поступки окружающих людей, дать им для этого эталоны оценки. Формировать у детей с нарушениями слуха адекватную самооценку, являющуюся, с одной стороны, основой регуляции собственного поведения, с другой стороны, залогом успешного установления межличностных отношений. Это возможно при специально созданных условиях для развития речи глухих и формирования у них речевого мышления. Об этом писал С. А. Зыков: «Глухие дети нуждаются в специально организованном процессе формирования речи. Реализация в обучении принципа коммуникации не тождественна обучению в процессе общения. Обучение языку в его коммуникативной функции предполагает целенаправленную систему работы, обеспечивающую планомерное для каждого года, очерченное программой усвоение школьниками речи при соблюдении обязательного условия, что каждое усваиваемое слово, словосочетание несут в себе «нагрузку коммуникативности» [2, с. 21].

Для обучения языку в его коммуникативной функции сформулированы следующие принципы:

«Ведущим принципом является принцип коммуникации. Его реализация предполагает не только обучение глухих детей языку в действии, но и формирование на этой основе речевого мышления. Реализация ведущего принципа – коммуникации – означает усвоение глухими детьми речи «для других» и уже через других для себя» [2, с. 26].

При этом речевая деятельность реализуется в конкретных видах: говорении, чтении, письме, дактилировании, слушании, чтении с лица и с руки говорящего, слухозрительном восприятии обращенной речи.

Вторым принципом обучения глухих детей языку является учёт и использование потребности как важнейшего условия успешного обучения.

Третий принцип – связь обучения языку с организацией деятельности школьников. Важнейшим условием, побуждающим потребность в общении в связи с деятельностью, является организация последней на коллективных началах.

Четвёртый принцип – организация речевой среды. Речевая среда – это не только требования, но и условия их выполнения: в речи окружающих дети получают нужные слова и фразы и способ пользования ими.

«Все принципы выступают во взаимодействии. Реализация ведущего принципа коммуникации возможна только в сочетании с действием принципа потребности в общении; потребность же определяется действием таких факторов, как связь с деятельностью, наличие речевой среды» [2, с. 32].

В обучении глухих языку выделены последовательные этапы. Они соответствуют возрастным стадиям развития ребёнка и отражают ступенчатость овладения речью при глухоте как своеобразии процесса его речевого развития.

В действующей системе обучения глухих детей языку выделяются четыре основных этапа, или периода. I этап соотносится в основном с дошкольным возрастом и охватывает период специального обучения в детском саду. Следующий, II этап обучения приходится на младшие классы школы глухих. III этап обучения охватывает среднее звено. Обучение языку глухих учащихся старших классов относится к IV этапу.

Каждый этап обучения имеет качественные отличия, которые выражаются не столько в увеличении объёма усваиваемого материала, сколько в усложнении требований к отработке речевых средств, к применению их в изменяющихся ситуациях общения, к оформлению инициативных высказываний.

На всех этапах обучения глухих школьников языку в процессе овладения речью сохраняется путь присвоения ими высказываний в готовом виде как речевых штампов, а путь самостоятельного построения новых высказываний по речевым образцам, т. е. на основе использования морфологических и синтаксических моделей, становится всё более преобладающим по мере осознания ими системного строения языка. Однако и тот, и другой пути возможны только при коммуникативном подходе. Любые языковые упражнения вне условий общения не ведут, как правило, к овладению языком, хотя и способствуют накоплению словаря или запоминанию грамматических знаний. Усвоение языка как средства общения происходит только в процессе его применения в соответствии с коммуникативным намерением говорящего.

Для учащихся по мере их взросления возрастает в педагогическом процессе роль учебно-познавательной деятельности как средства, мотивирующего речевые контакты. Однако «...практика обучения и воспитания школьников с нарушением слуха в системе специального образования показывает, что даже на второй ступени образования (IV этапе обучения) проблемы, связанные с формированием основ коммуникативной культуры учащихся, являются выраженными. У учащихся отмечались значительные затруднения в диалогической речи, связанные с низкой речевой активностью, недостаточным владением навыками диалогового взаимодействия» [5, с. 86].

К особенностям диалогического коммуникативного поведения учащихся с нарушением слуха можно отнести трудности вступления в диалог, непродолжительность диалога, однообразие речевого выражения, недостаточное соблюдение норм речевого этикета, отсутствие или недостаточность коммуникативной приветливости, зависимость от коммуникативного поведения собеседника. Проявляются недостатки в монологической речи при рассказах по серии картин, на заданную тему, пересказе текста, рассказах на основе личного опыта, выполнении творческих работ к изложениям (создание собственного письменного высказывания на основе прочитанного текста) в ходе государственной итоговой аттестации в форме государственного выпускного экзамена.

Перед учителями стоят задачи совершенствования речи старшекласников и её коммуникативной функции. Решению этих задач способствует использование методов, ориентированных на устную и письменную коммуникацию, коммуникативно ориентированных заданий на уроках русского языка и литературы, понимание того, что «...активность или пассивность занятия определяются не видом урока, а способностью будить мысль, увлекать чувством, побуждать к действию» [4, с. 3].

Таковыми методами, ориентированными на устную коммуникацию, являются:

- все виды пересказа;
- все формы учебного диалога;
- доклады и сообщения;
- ролевые и деловые игры;
- учебные исследования и учебные проекты, требующие проведения опросов;
- обсуждение, дискуссия, диспут;
- выступления в качестве ведущих на мероприятиях и др.

Методы, ориентированные на письменную коммуникацию – это:

- сочинения и изложения;
- подготовка заметок на школьный сайт;
- телекоммуникационные тексты на школьном телевидении;
- сообщения;
- участие в конкурсах сочинений и др.

Примерные коммуникативно - ориентированные задания:

Выделение главных мыслей текста.

Учащиеся осознают главную мысль текста, оценивают степень её значимости.

Прогнозирование.

Работая с заголовком, дети учатся прогнозировать события, описываемые в тексте.

Диалог с текстом.

После прочтения текста учащиеся задают вопросы, которые возникают при чтении, коллективно обсуждают ответы.

Включение воображения.

Учащиеся воображают картину, описанную в тексте.

Работа над сочинением.

Школьники пишут сочинения по картинкам, по художественному тексту, на свободную тему.

Драматизация.

Учащиеся стремятся зрительно увидеть содержание произведения, героев, играть разные роли.

Словесное рисование.

Школьники создают слайды, дополняют картины, образы.

В рамках деятельностного подхода на уроках русского языка и литературы находят широкое применение методики парной формы работы КСО. Положительный результат применения данных методик обеспечивается использованием их в адаптированном виде с учётом психофизических особенностей глухих учащихся.

1. Методика поабзацного изучения текстов (методика А. Г. Ривина) [5, с. 21–35].

Эта методика предназначена для изучения содержания параграфов по русскому языку, художественных текстов на основе работы учащихся в парах сменного состава. Каждый учащийся получает тему и прорабатывает её по частям в парах

сменного состава. Проработка абзаца: чтение текста, выяснение смысла отдельных слов, уточнение границ понимания, осмысление отдельных предложений (или частей предложений), определение главной мысли абзаца, выделение аргументаций и выводов, рассмотрение частных примеров, целостное осмысление абзаца и его связи с другими абзацами, выражение своего мнения к содержанию и изложению абзаца, письменная фиксация названия главной мысли. После проработки всего текста для закрепления и систематизации полученных знаний учащийся выступает с данной темой. При работе в парах сменного состава организуется обучение искусству ведения диалога. Для этого используются разговорные клише «Я тебя понял так... Ты это имел в виду?», «Я не согласен, потому что...», «У меня появилась идея, но я не уверен в её правильности. А как ты считаешь?» и т. д.

2. Методика взаимопередачи тем.

Эта методика предназначена для организации изучения теоретического учебного материала на основе работы учащихся в парах сменного состава. Между учениками распределяются разные параграфы одной темы, разные части одного параграфа, разные части одной главы или разные главы одного произведения. Каждый ученик самостоятельно выполняет своё задание и сдает его учителю. Потом ученики, обучая друг друга, изучают всю тему или весь параграф.

3. Методика взаимообмена заданиями.

Один ученик знает, как выполнить задание № 1, а другой – задание № 2. Работая в паре, один объясняет другому, как выполнить задание, записывает ответ в его тетрадь. Обучаемый ученик выполняет подобное рассмотренному заданию под наблюдением обучающего. Обучающий задает вопросы, даёт рекомендации, как учить следующего напарника. Затем ранее обучаемый ученик учит того, кто обучал.

4. Методика взаимотренажа.

Эта методика предназначена для организации повторения, закрепления, тренировки пройденного материала. Она не требует особого запуска и постоянного присутствия учителя. Необходимо подготовить специальные карточки, на каждой из них – несколько упражнений с ответами.

5. Методика взаимопроверки индивидуальных заданий.

Эта методика предназначена для закрепления и повторения пройденного материала. Работа в парах сменного состава используется с целью проверки, обнаружения ошибок и работы над ошибками.

6. Методика создания текстов (методика, обратная методике А. Г. Ривина).

Цель – работая в паре сменного состава по подробному плану, составленному учителем, восстановить (или получить новое) содержание текста. Эту методику можно использовать для написания сочинения, составления пересказа текста, написания реферата.

Использование на уроках методик парной формы работы формирует у глухих старшекласников коммуникативную компетенцию, обеспечивает проявление интереса к беседе, внимание к собеседнику, умение вести беседу, используя разные виды речевой деятельности, умение строить речь грамматически правильно, точно отбирать слова для выражения мыслей, придавать речи соответствующую интонационную окраску, а также говорить внятно. «Достаточно внятная речь позволит расширить социальные контакты, станет дополнительным источником информации, играющим суще-

ственную роль в повышении общеобразовательного, социального и культурного уровня» [3, с. 52].

В старших классах дефект (тугоухость, глухота) осознаётся учащимися, навыки общения для них приобретают особую актуальность из-за социальной значимости, так как свободное

владение устной и письменной коммуникацией учащихся со слуховой депривацией будет способствовать расширению познавательных возможностей, достижению ими определённого социального статуса, расширению возможностей дальнейшего обучения и выбора профессии, трудоустройству.

Библиографический список:

1. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования [Текст] / Л. С. Выготский. – Москва : Академия педагогических наук РСФСР, 1956. – С. 50–51.
2. Зыков, С. А. Методика обучения глухих детей языку [Текст] : учебное пособие для студентов дефектологических факультетов педагогических институтов / С. А. Зыков. – Москва : Просвещение, 1977. – С. 21–32.
3. Храмушина, О. В. Комплексный подход к организации коммуникативного общения как важнейший фактор, влияющий на социализацию и интеграцию детей с нарушением слуха [Текст] / О. В. Храмушина // Инновационные подходы в обучении и воспитании детей с нарушением слуха : материалы межрегиональной научно-практической конференции, посвящённой 100-летию Волгоградской специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната I вида № 7. – Волгоград : ВГАПК РО, 2009. – 86 с.
4. Альбеткова, Р. И. Активные формы преподавания литературы [Текст] / Р. И. Альбеткова. – Москва : Просвещение, 1991. – С. 3.
5. Мкртчян, М. А. Коллективный способ обучения: практический курс [Текст] / М. А. Мкртчян. – Саяногорск : Мысль, 1989. – С. 21–35.
6. Кузьмина, С. П. Психологические аспекты коррекционной работы над устной речью глухих старшеклассников [Текст] / С. Н. Кузьмина // Коррекционная педагогика: теория и практика. – Москва : Образование Плюс, 2012. – № 4. – С. 52.

Антонова Т.Н.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ И ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ

В статье представлены особенности формирования и развития устной речи неслышащих детей, раскрывается сущность работы по формированию речи как средства общения.

Ключевые слова: неслышащие дети, потребность в общении, особенности развития словесной памяти, словесная речь, неверное понимание сферы употребления слов, компенсаторные возможности организма, создание слухоречевой среды.

История не знает ни одного общества, ни одного народа, которые не пользовались бы языком. И везде язык выступает как важнейшее средство речевого общения. Все мы используем одновременно такие языковые средства, как речь, мимика, жесты. Так общаются слышащие люди. Люди с проблемами слуха как бы исключены из среды, где основным средством коммуникации является речь.

Ребёнок с нарушенным слухом от рождения без специального обучения не может овладеть языком слов. Имея сохранный интеллект и все остальные анализаторы, кроме слухового, он способен развиваться на основе жестовой речи. [1]

Однако жестовая речь не способна заменить словесную. Поэтому мышление ребёнка с нарушенным слухом, не обученного языку слов, остаётся на уровне отражения реальной действительности и носит конкретный наглядно-образный характер.

Развитие компенсаторных сил организма детей с нарушенной слуховой функцией без обучения языку слов очень и очень ограничено. Глухой без языка остаётся немой. Здоровые силы организма, интеллектуальная, духовная, эмоционально-волевая, мотивационная и практическая сферы его как потенциальной личности не получают должного развития. [2]

Это и определяет социальный статус человека с нарушенным слухом. Оставаясь человеком по своей природе, он

остаётся в стороне от полноценной жизни в обществе людей, находится практически в социальной изоляции.

Преодолеть физический недуг (глухоту и её следствие – немоту) возможно лишь при обучении детей с нарушенной слуховой функцией языку слов как средству общения, познания и мышления. Это самая трудная специальная задача, решаемая лишь в условиях специального воспитания и обучения детей с нарушениями слуха.

Формирование речи неслышащего ребёнка начинается в условиях специального обучения в детском саду и продолжается в школе.

В словаре неслышащего ребёнка на момент поступления его в школу должно быть около 2000 слов. Это помогает ему удовлетворить потребность в общении. В словаре должна быть наиболее употребительная лексика, обозначающая предметы, действия, явления окружающей действительности, то есть тот словесный материал, который необходим для полноценного формирования различных видов детской деятельности, речевого общения на занятиях и в быту.

Усвоение лексики на начальном этапе обучения характеризуется значительным своеобразием. Запас слов у детей на ранних этапах обучения увеличивается очень медленно. Слово долго сохраняет уровень предметной отнесенности, что закрепляется связью слова только с одним предметом или ситуацией. [3]

Значение слова, усвоенного в одной ситуации, естественно, не имеет условий для обобщения и поэтому не может быть адекватно воспринято в новом контексте. Выбор необходимого значения слова в новых условиях связан для неслышащих детей со значительными трудностями. Непонимание значения слова и конкретных, только ему присущих признаков и качеств порождает как при восприятии, так и при продуцировании речи многочисленные ошибки. Учащиеся не различают значения однокоренных слов, смешивают слова, относящиеся к различным грамматическим категориям, общие и частные понятия.

Первоначально слово усваивается глухим ребёнком статично, в одной форме, без учёта грамматических форм. Знакомые слова, данные в измененной грамматической конструкции, долго не узнаются детьми, они понимают их лишь в той форме, в которой эти слова были усвоены раньше. [4]

Не улавливая различий в структуре слова, дети смешивают или отождествляют разные по значению, но близкие по буквенному составу слова. Ряд трудностей в понимании и продуцировании речи связан с особенностями осмысления значений предлогов, местоимений, союзных слов.

Недостаточное или неверное понимание сферы употребления этих слов затрудняет осмысление воспринимаемой речи, собственное построение предложений и фраз.

Трудности, испытываемые глухими детьми в запоминании слов, связаны с особенностями овладения ими словесной речью.

Во-первых, во время обучения речи слово воспринимается глухим ребёнком не как смысловая единица, а как последовательность элементов (слогов, букв), на фиксацию которых он затрачивает значительные усилия. Это субъективно увеличивает и общее число запоминаемых элементов. Отсюда искажения буквенного состава слова, пропуски и перестановки букв и слогов.

Во-вторых, не достигается необходимая дифференцированность значений слов, относящихся к одной ситуации.

В-третьих, реже используются приёмы опосредованного запоминания – например, группировка слов по смыслу. При запоминании глухими детьми предложений и связанных текстов были обнаружены особенности, отражающие общие закономерности усвоения ими речи. [5]

Для неслышащих детей предложения и тексты не всегда выступают как целостные смысловые единицы. Это зависит от уровня и глубины понимания предложений и текстов. Поэтому дети воспроизводят предложения с пропущенными словами, что нарушает их смысл или делает предложениеagramматичными.

Часто глухие дети могут вспомнить только часть предложения, переставляют и заменяют слова или стремятся воспроизвести предложение точно с той же последовательностью слов, в которой оно было предъявлено, поэтому, забыв какое-либо слово, опускают его, оставляя все остальные на своих местах.

Недостаток прочно установившихся связей между словами, соответствующих нормам языка, приводит к тому, что глухим детям бывает трудно удержать в памяти предложение как целое и воспроизвести его. При запоминании предложения они не используют его грамматическую конструкцию.

Неслышащие школьники не могут передать содержание текста своими словами, поэтому стремятся к дословному его

воспроизведению, не могут вырвать слово из определённой группы и использовать его в соответствии с его значением в других сочетаниях.

Особенности развития словесной памяти глухих детей находятся в прямой зависимости от замедленного темпа их речевого развития, от неполного понимания текста. Дети часто понимают, о каких предметах идет речь, правильно устанавливают предметную отнесенность, довольно хорошо могут понять, какие действия совершаются персонажами; гораздо хуже они улавливают отношения между персонажами. Это приводит к упрощению отношений, обеднению содержания. Часто наблюдается сплав осмысленного и механического запоминания: то, что поняли, запоминают осмысленно, остальное – механически. Это затрудняет запоминание на длительный срок, поскольку для такого запоминания необходимо глубокое понимание текста, установление сложных логических связей и отношений. [6]

Таким образом, овладение словарным составом речи рассматривается как один из важнейших показателей речевого развития детей с недостатками слуха.

«Программа специальных (коррекционных) образовательных учреждений 1 вида» предусматривает обучение русскому языку в условиях педагогически организованного общения ученика с окружающими его людьми.

Основные целевые положения Программы:

- словесная речь, формирующаяся в процессе обучения глухих детей языку как средству общения, является основой обучения, развития и воспитания школьников, способом присвоения социального опыта.

- Программа предусматривает обучение в условиях педагогически организованного общения (коммуникативная система) ученика с окружающими его людьми (учителем, товарищем, воспитателем и др.).

Используя потребность глухого ребёнка в общении, педагог формирует у него общепринятое средство общения – словесную речь.

На всех этапах обучения в школе глухих требуется создание слухоречевой среды на базе развития и использования остаточной слуховой функции учащихся:

- при формировании речевой деятельности акцент делается на воспитание потребности общения словесными средствами;

- развитие речевой деятельности глухих учащихся – это интегрированная система обучения, в которой каждый учебный предмет имеет общие и специфические задачи в отношении обучения языку, меняющиеся в зависимости от года обучения, с постоянной ведущей ролью предметно-практического обучения.

Обучение языку осуществляется всеми педагогами, участвующими в учебном процессе, в условиях различных видов деятельности в классе и интернате, в урочное и внеурочное время.

Сущность работы заключается в формировании речи как средства общения. Продуктивность общения словесными средствами определяется не только пониманием школьниками того или иного слова, фразы, но и умением пользоваться ими в разных условиях коммуникации.

Обучение языку в его основной функции требует обязательного создания слухоречевой среды. [7] Вся жизнь и быт неслышащих школьников должны быть организованы так,

чтобы дети имели постоянные условия пользоваться в общении языком слов.

Основными условиями создания слухоречевой среды являются следующие:

- мотивированное речевое общение с детьми в процессе практической деятельности;
- формирование у детей потребности в речевом общении во внеурочное время (школа организует речевые конференции, внеклассные мероприятия, предметные недели, различные КВН по предметам, литературные вечера);
- обязательное использование учащимися школы индивидуальных слуховых аппаратов;
- использование остаточного слуха как необходимого условия формирования устной речи и общения (работа по развитию остаточного слуха (за экраном) должна проводиться на протяжении всех лет обучения на всех уроках учителей и занятиях воспитателей); [8]
- контроль за произношением детей на уроках и во внеурочное время (для закрепления произносительных навыков учителями и воспитателями должны проводиться фонетические зарядки);
- соблюдение единых требований к речи взрослых.

Основная задача обучения глухих устной речи состоит в том, чтобы научить детей максимально внятно и членораздельно говорить.

Развитие речи в начальных классах ведётся по трём направлениям: над словом (лексический уровень), над словосочетанием и предложением (синтаксический уровень) и над связной речью (уровень текста).

Три названных направления развиваются параллельно, хотя и находятся в подчинительных отношениях между собой. Кроме того, в понятие «развитие речи» входит и работа над произношением.

Содержание обучения глухих произношению направлено на формирование произносительных навыков и элементарных знаний о фонетическом оформлении устной речи, овладение которыми позволит им достичь максимальной внятности.

Работа над произношением включает в себя:

- развитие умений правильно пользоваться речевым дыханием;
- формирование и развитие навыка пользоваться голосом нормальной высоты и силы;
- формирование и развитие слухового восприятия и воспроизведения основных интонационных структур: паузации, темпа, громкости, ритмической и мелодической структуры речи;
- формирование и развитие навыков воспроизведения слов слитно, сохраняя звуковой состав, соблюдая ударение и орфоэпические правила;
- формирование и развитие навыков воспроизведения фраз в нормальном темпе, слитно, соблюдая логическое ударение;
- формирование и развитие навыков самоконтроля произносительной стороны речи.

Речевой материал для специальной работы по формированию произносительной стороны устной речи отбирается с учётом знакомости детям, необходимости им в общении в различных видах учебной и внеурочной деятельности, а также

с учётом фонетического принципа, то есть насыщенности речевого материала обрабатываемыми на занятии элементами звуковой и ритмико-интонационной структуры речи.

Основное назначение устной речи – коммуникация. Коммуникативные навыки формируются у незлышащих детей в процессе всей образовательно-коррекционной работы в ходе целенаправленного развития речевого поведения. Но наиболее ярко это проявляется в устной разговорной речи, особенно в её диалогической форме, наиболее естественной и доступной для детей.

У незлышащих учащихся имеется положительная установка на общение. Однако эта установка не реализуется в полной мере вследствие несовершенства их диалогической речи, которое проявляется в неумении строить отдельные реплики и диалог в целом структурно правильно и содержательно, своевременно реагировать на реплики собеседника, проявлять инициативность в разговоре, стимулировать собеседника к высказываниям. Понятно, что без специального обучения глухой ребёнок не сможет овладеть навыками диалогической речи.

Работе с диалогом придается огромное значение на всех этапах овладения незлышащими учащимися устной речью.

Диалоги разрабатываются с учётом коммуникативного принципа, специально должны быть насыщены закрепляемыми в данный период обучения элементами ритмико-интонационной и звуковой структуры речи, отрабатываются с детьми при разном словесном комбинировании, от имени разных действующих лиц.

В специальной работе по развитию слухо-зрительного и слухового восприятия речи, её произносительной стороны широко используют моделирование типичных ситуаций общения, отраженных в диалогах, драматизацию, а также некоторые виды предметно-практической и учебной деятельности.

При выборе коммуникативных ситуаций учитывается их необходимость для общения, соответствие жизненному и эмоциональному опыту детей. Работа с диалогами способствует развитию речевой памяти учащихся, определённая смысловая последовательность реплик, а также предложений в одной реплике облегчает их запоминание.

Большое значение придаётся насыщенности речевого материала основными интонационными конструкциями речи, которая способствует более осознанному овладению незлышащими учащимися элементами речевой интонации, развитию более выразительной и эмоциональной речи.

Таким образом, потребность в словесном общении должна воспитываться у учащихся в повседневном учебно-воспитательном процессе на уроках и во внеурочное время. Формируется определённый словесно-речевой фонд (словарный запас, конструкции предложений, структуры диалогов и связных высказываний) и создаются условия для широкой речевой практики. Здесь важно сформировать и утвердить в мыслительной деятельности учащихся особый вариант её оформления – словесно-речевой, обеспечить перестройку мышления на специфической языковой основе. Имеется в виду не только перестройка наглядно-образного мышления на словесно-логическое, но и овладение языковой системой в целом. Решение этой задачи составляет содержание всей системы обучения языку в школе для детей с нарушенным слухом.

Библиографический список:

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – Москва : Педагогика, 1984. – Т. 2. – 432 с.
2. Кузьмичева, Е. П. Развитие устной речи у глухих школьников [Текст] / Е. П. Кузьмичева. – Москва : НЦ «Энас», 2003.
3. Назарова, Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха [Текст] / Л. П. Назарова. – Москва : Владос, 2001.
4. Рау, Ф. Ф. Устная речь глухих [Текст] / Ф. Ф. Рау. – Москва : Педагогика, 1973.
5. Речицкая, Е. Г. Формирование учебной деятельности младших глухих школьников [Текст] / Ф. Ф. Рау. – Ленинград, 1990.
6. Розанова, Т. В. Развитие памяти и мышления глухих детей [Текст] / Т. В. Розанова. – Москва, 1978.
7. Слезина, Н. Ф. Формирование произношения у глухих школьников [Текст] / Н. Ф. Слезина. – Москва : Просвещение, 1984.
8. Сурдопедагогика [Текст] / под ред. Е. Г. Речицкой. – Москва : Владос, 2004.

Байлукова М.Н.

ПРИЁМЫ ОБУЧЕНИЯ СМЫСЛОВОМУ ЧТЕНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ У ГЛУХИХ УЧАЩИХСЯ

В статье представлен опыт работы педагога, основанный на использовании приёмов обучения смысловому чтению глухих учащихся начальной школы.

Ключевые слова: смысловое чтение, глухие дети.

Формирование умений и навыков чтения является актуальной проблемой современного образования. Оно нацелено на реализацию Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), в которых чтение рассматривается как универсальное учебное действие, как один из основных способов работы с информацией и как средство воспитания и развития учащегося.

Практика работы с текстом позволяет говорить о том, что дети с недостатками слуха испытывают большие трудности в осмыслении прочитанного. Усвоение знаний по многим школьным предметам зависит от понимания объяснений учителя и материалов школьных учебников. Для этого школьнику необходим достаточный уровень овладения навыками понимания текстов. Поэтому первостепенная задача учителя начальных классов школ для глухих детей заключена в том, что каждый ученик должен овладеть прочным и полноценным навыком чтения.

Навык чтения складывается из двух сторон: смысловой и технической. При этом техническую сторону следует рассматривать как подчинённую смысловой, обслуживающую её. Что же такое смысловое чтение?

В Примерной основной образовательной программе начального общего образования под смысловым чтением понимается «осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации» [1, с. 106].

Смысловое чтение не может существовать без познавательной деятельности. Ведь для того, чтобы чтение было смысловым, учащимся необходимо точно и полно понимать смысл текста, составлять свою систему образов, осмысливать информацию, т. е. осуществлять познавательную деятельность.

Осмысление произведения – сложный аналитико-синтетический процесс. Выделяют три этапа работы над текстом.

Первый этап – собственно восприятие информации, содержащейся в тексте. На этом этапе важно понимание значимых встречающихся в тексте слов, высказываний, фрагментов, т. к. они служат средством выражения смысла. Для разного контекста он может быть разным, и осмыслить языковые средства текста ещё не значит понять смысл текста.

Второй этап – установление причинно-следственных отношений между персонажами или событиями, определение мотивов поведения героев произведения.

Третий этап – проникновение в идейный замысел произведения, обобщённая оценка прочитанного. [2, с. 23]

Как отмечают учёные и практики (Л. А. Голвиц, Е. А. Горбунова, Г. Г. Григорьев, Н. Г. Морозова, А. Ф. Понгильская), у глухих школьников интерес к чтению формируется с большим трудом и только под непосредственным руководством педагога. Изучив и проанализировав приёмы, используемые на уроках чтения в массовой школе и школе для детей с недостатками слуха, а также индивидуальные особенности глухих детей, нами были выбраны те, которые применимы к урокам литературного чтения при реализации ФГОС.

С нашей точки зрения целесообразно на первом этапе использовать следующие приёмы:

- приём антиципации (предвосхищения), способствующий повышению активности и осознанности детей при работе с новым произведением.

Например, по рассказу И. С. Соколова-Микитова «В берлоге» (3 класс) ученики высказывают предположение, видя только название произведения, о чём они будут читать. «Как вы думаете, о чём мы будем читать? – Я думаю, мы будем читать, как медведь спит в берлоге (как медведь готовит берлогу, как медведь живет в берлоге)». Проверка правильности предположений детей тесно сливается с проверкой первичного восприятия, во время которой ученики не только высказывают впечатления о прочитанном произведении, коротко воспроизводят сюжет, но и проверяют свои прогнозы.

Учитывая преобладание наглядно-образного мышления у глухих детей, при работе с текстом нами используются приёмы, помогающие школьникам наглядно представить ситуацию, меняющиеся картины, описания, поступки действующих лиц. К ним относятся следующие:

- работа по конструктивной картине даёт возможность наглядно восстановить сюжетную линию рассказа и путём передвижения фигурок по полотну воссоздать последовательно все действия персонажей.

Например, по сказке М. Горького «Случай с Евсейкой» (4 класс) рисуются картина морского дна, фигурки мальчика и морских обитателей. Ученики по картине последовательно воспроизводят действия персонажей, пересказывая текст: «Ползёт не торопясь алая морская звезда, солидно ходят по камням усатые лангусты, боком-боком двигается краб; везде на камнях рассеяны актинии, вот цветут-качают морские лилии, мелькают быстрые креветки, вот тащится морская черепаха, и над её тяжёлым щитом играют две маленькие зелёные рыбешки, и вот по белым камням везёт свою раковину рак-отшельник».

- работа с макетом по были Л. Н. Толстого «Как мужик убрал камень» (5 класс) помогает ученикам последовательно воспроизводить действия мужика и проговаривать: «Выкопал подле самого камня большую яму; землю из ямы развалил по площади, свалил камень в яму и заровнял землёю».

Ответы глухих детей односложны, недостаточно развёрнуты и малоаргументированы. Естественно, что в беседе не всегда нужны полные ответы. Ситуативность беседы предполагает использование и неполных предложений. Но это не означает, что во всех случаях надо ограничиваться краткими фразами. Поэтому на втором этапе работы нами используются:

- приём «Тонкие и толстые вопросы». Вопросы типа «О ком говорится в произведении?», «Где происходят события?», «Когда происходят действия?» – это «тонкие» вопросы, требующие простого односложного ответа. Вопросы оценочного или аналитического плана – «толстые», требующие подробно, развёрнутого ответа.

Например, при работе по содержанию рассказа Н. Носова «На горке» (2 класс) «толстые» вопросы – «Зачем снег надо было сваливать в кучу?», «Как вы думаете, большая получилась горка? Почему?»;

- сопоставление/нахождение сходств и различий – приём, основанный на сравнении двух или более объектов, учит школьников выражать собственное отношение к героям, что имеет большое воспитательное значение.

Например, при сравнении героев произведения В. М. Гаршина «Сказка о жабе и розе» (5 класс). «Что вы можете сказать о розе? (Ответы детей: «роскошный цветок», «нежная», «тонкие лепестки», «тонкий свежий аромат», «душистое и прекрасное создание»). Вам нравится роза? (Ответ детей: «Роза красивая, а красота вызывает добрые чувства»).

«Расскажите, как показана жаба. (Ответы детей: «жирная», «старая», «грязно-серые липкие бородавчатые лапы», «плоское брюхо», «злые безобразные глаза», «жабье сердце», «злое животное, гадкая»). Вам нравится жаба? (Ответ

детей: «Нет, она уродлива и безобразна, а это вызывает плохие чувства»).

Мыслительная активность учеников на последнем этапе предполагает усложнение умственной деятельности школьников. На этом этапе нами используются творческие задания:

- подбор пословицы, что помогает обобщить усвоенное, выразить в краткой форме нравоучение, сформировать главную мысль прочитанного.

Например, Л. Н. Толстой, быль «Как мужик убрал камень» (5 класс). «Прочитайте пословицы. Какая из них более точно передаёт мораль прочитанной были? Почему?»

1. Сколько голов, столько умов (каждый думает по-разному).

2. Сила ломит всё, а ум силу (ум важнее силы).

3. Мало что хотеть, надо знать да уметь (мало одного желания, чтобы что-то сделать – сначала надо долго и упорно учиться)».

- составление кластера для структуризации и систематизации материала.

Например, В. М. Гаршин, «Сказка о жабе и розе» (5 класс): «В каком цветнике росла роза? Докажите словами из текста».



- составление синквейна для развития умения выделять ключевые понятия в прочитанном, главные идеи, синтезировать полученные знания.

Например, при составлении характеристики героев сказки П. П. Бажова «Серебряное копытце» (4 класс):

Козлик:

- бурый,
- хитрый,
- появляется,
- исчезает,
- дружит,
- из-под копыт камешки сыплются,
- Серебряное копытце;

Кокованя:

- бородатый,
- добродушный,
- бродит,
- охотится,
- заботится,
- охотник.
- мечтал увидеть Серебряное копытце,

Таким образом, применение данных приёмов на уроках чтения в начальной школе для детей с недостатком слуха оказывает эффективное воздействие на формирование понимания смысла прочитанного произведения.

Библиографический список:

1. Примерная основная образовательная программа начального общего образования [Текст]. – Москва : Просвещение, 2015. – 338 с.
2. Никитина, М. И. Уроки чтения в школе для слабослышащих детей [Текст] / М. И. Никитина. – Москва : Просвещение, 1978. – 144 с.
3. Методика обучения русскому языку в школе для глухих детей [Текст] : учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. институтов / Л. М. Быкова, Е. А. Горбунова, Т. С. Зыкова и др. – Москва : Просвещение, 1991. – 303 с.
4. Оморокова, М. И. Совершенствование чтения младших школьников [Текст] : методическое пособие для учителя / М.И. Оморокова. – Москва : АРКТИ, 2001. –160 с.
5. Силантьева, И. С. Развитие критического мышления в начальной школе на уроках литературного чтения. Приёмы технологии развития критического мышления [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pedsovet.su/load/239-1-0-13778>.

Васильева О.В.

РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ СПОСОБОВ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

В данной статье представлены теоретические аспекты изучения проблемы формирования музыкальной культуры детей с ОВЗ, дана её характеристика, а также предложены некоторые инновационные методы и одна из педагогических технологий при обучении музыке.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, музыкальная культура, инновационные способы, адидактическая ситуация, метод рефрейминга.

Современное состояние общества характеризуется тем, что многие области человеческой деятельности, в том числе и образование, и культура, развиваются за счёт внедрения различных инноваций. Хотя инновации и образование и имеют много общего, внедрение инновационных способов в образование идёт очень трудно. Это связано с тем, что инновации как производство новых идей и их внедрение в жизнь общества находятся в сложных противоречивых отношениях с социальным институтом образования, который по сути своей консервативен.

Позиция созидателя в отношении музыкально-эстетического воспитания базируется на потребности индивида в вокальном воспитании, а также самооценке им как артиста на сцене. Проблема заключается в том, что такая потребность есть у детей, родителей, школы, но у каждого ребёнка огромное желание скорее выйти на сцену, стать знаменитым на всю школу, а ещё лучше хоть в чем-то превосходить своих сверстников.

Ребёнок не замечает, что он неверно произносит слова, нечисто интонирует звук, и воспринимает это как естественную данность. Он верит в эту нерушимость. В психологии подобное считают нездоровым поведением, в основе которого лежит феномен «нереалистичного оптимизма». Пока ребёнок мал, многое кажется ему достижимым. Но по мере взросления он начинает осознавать свои возможности, их неадекватность своим мечтам. Так начинают образовываться комплексы, зарождаться пессимистически-негативное настроение. Ребёнок уже не в состоянии оценить правильно свои потенциальные возможности, а тем более использовать их. Но главное – так постепенно формируется пассивное отношение к речи и своему голосу.

Работая в ГКОУ «Школа-интернат № 3» г. Оренбурга, на уроках музыки обучаю детей с тяжёлыми нарушениями речи и сопутствующими нарушениями здоровья. Всем хочется видеть детей здоровыми и счастливыми. Но как сделать, чтобы ребёнок жил в ладу с самим собой, с окружающим миром, с людьми? Секрет этой гармонии прост: это развитие эстетической сферы, коррекция психического-речевого состояния человека через искусство, развитие дыхательной системы, которая тесно связана с сердечно-сосудистой системой. Поэтому можно смело сказать, что пение имеет здоровьесберегающий эффект. Словом, уроки музыки разносторонни, полезны, привлекательны и эффективны практически для каждого обучающегося с ОВЗ.

Среди проблем можно назвать:

1. Непроизвольность движений.
2. Боязнь нового места, общения с незнакомыми людьми.
3. Речевые нарушения или отсутствие речи.
4. Замкнутость, неактивность детей.
5. Неустойчивые внимание и память.

Переосмыслив свой опыт, мы пришли к выводу, что особенность работы с такими детьми состоит:

1. Не в поиске способов освоения разных хоровых произведений, а в стимуляции элементарной активности у ребёнка.

2. Не в совершенствовании произношения, а в развитии элементарных вокализаций, простейших звукоподражаний.

Инновационные способы в современном образовании – это способы, которые основаны на использовании современных достижений науки, информационных технологий в образовании, целью которых является повышение качества подготовки школьников с ОВЗ путём развития их самостоятельности и творческих способностей.

Применение инновационных способов в образовательном процессе коррекционных школ выступает одним из критериев государственной аккредитации образовательного учреждения данного типа.

Инновационные способы могут реализоваться как в новых (дистанционной, сетевой), так и в традиционных формах обучения посредством системного подхода. Системность является всеобщим свойством материи. С позиции системного подхода успех в любой деятельности тем более вероятен, чем выше его системность. Неудачи обычно связаны с недостаточной системностью, которая является одним из источников появления инновационной проблемы, а её решение – результатом повышения системности.

Целью формирования инновационных способов музыкальной культуры является совершенствование человеком собственной природы согласно общественно значимым идеалам нравственности и духовности. Музыкальная культура пронизывает все стороны и грани образовательного процесса, во многом определяя содержательную логику гуманистического возвышения и итоговую целостность воспитывающего воздействия на ребёнка.

Музыкальное образование способствует становлению личности как субъекта культуры и, наоборот, развитию культурной идентификации в процессе обучения воспитанию, использования инновационных технологий.

В отечественном музыкальном образовании наблюдается тенденция к интеграции традиций и инноваций. Мы разделяем точку зрения В. А. Слостёнина, который понимает под интеграцией переход количества в качество. Новые варианты решения проблем музыкального образования были связаны прежде всего с переосмыслением целей, содержания и методов обучения музыке. (см. схему 1).

Наряду с общепедагогическими методами в педагогике музыкального образования существуют и специальные методы обучения. Н. Д. Боровкова основными методами обучения в классе коррекционной работы называет метод прослушивания ученика с корректировкой его исполнения, метод показа (исполняет сам педагог), метод устного объяснения, метод прослушивания, просмотра аудио-, видеозаписей, ответы на вопросы (учителя ученику и наоборот).

При работе над новым материалом обычно используют следующие методы: инструктаж (устное разъяснение), тре-

нировка (проработывание наиболее сложных мест, в том числе с помощью отвлечённых упражнений).

Данные методы можно считать классическими, традиционными. К числу инновационных способов, применяемых при обучении музыке (а именно детей с ОВЗ), Н. Н. Савина относит следующие.

По характеру познавательной деятельности:

а) метод образной визуализации – это способ зрительного исследования объекта, результатом которого является перцептивный образ. Его учащиеся могут вербализовать, нарисовать, показать и т. д. Например, звучание какого-либо музыкального инструмента рождает яркий визуальный образ.

По основанию «изменения угла зрения познавательной деятельности»:

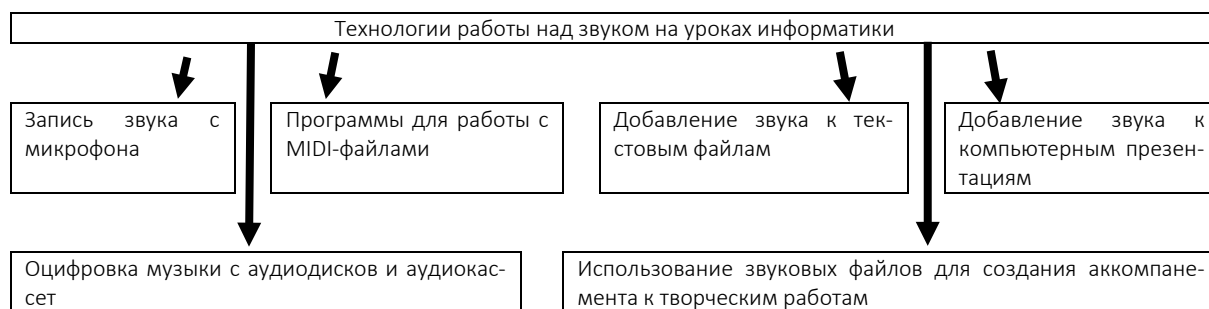


Схема 1

По характеру эмоционально-ценностных отношений к изучаемому:

а) метод адидактических ситуаций. Французский дидакт Ги Бруссо, будучи учителем, на своих уроках исходил из «жизненных ситуаций», чем вызвал интерес учащихся к обучению. Адидактическая ситуация – это ситуация не на материале учебника, а из повседневной обыденной жизни ученика. Объяснение нового материала происходит посредством решения житейских задач;

б) метод «Учение через обучение» (Мартан, 1993), который основывается на трёх компонентах: педагогическо-антропологическом, учебно-теоретическом и содержательном. Суть его заключается в том, чтобы научить учащихся передавать свои знания сверстникам;

в) проблемно-креативный метод синтезирует проблемное и креативное обучение, обеспечивает создание учащимися личного «креативного продукта», направлен на развитие музыкально-творческих способностей учащихся.

В исследованиях учёных отмечается, что современный ребёнок воспитан под влиянием компьютерной логики и эстетики телевидения и достаточно большую часть информации получает из ТВ-программ, не совсем качественных для формирования музыкального, эстетического вкуса. Основой его восприятия становятся зрительная информация, зрительные впечатления, а мотивацией к познанию – интерес, а не необходимость.

Благодаря появлению мультимедиа-технологии стало возможным представление разнотипной и, как правило,

а) метод рецензий – это анализ учеником содержания креативного продукта своего товарища, столкновение разных перцептивных гипотез и возможность их понимания и принятия. Более того, сама рецензия является креативным продуктом, который может оценивать уже сам учитель;

б) метод рефрейминга (Кипнис, 2004) – это изменение точки зрения на ситуацию для придания ей иного значения. Суть рефрейминга заключается в том, чтобы увидеть вещи в разных перспективах и в разном контексте. Данная методика должна быть оформлена в некий жанр, переосмысление какого-либо качества или субъекта в виде песни, сценки, рисунка, комикса – в форме, которая максимально отражает переосмысленное качество.

структурированной информации с использованием современных средств ИКТ.

Технологии мультимедиа позволяют осмысленно и гармонично сочетать многие виды информации. Это позволяет с помощью компьютера предоставлять знания в различных формах, таких как:

- изображения, включая отсканированные фотографии, чертежи, карты и слайды;
- звукозаписи голоса, звуковые эффекты и музыка;
- видео, сложные видеоэффекты и анимационное имитирование;
- анимации.

Как правило, презентации, сопровождаемые красивыми изображениями или анимацией, являются визуально более привлекательными, нежели статический текст, и они могут поддерживать должный эмоциональный уровень, дополняющий представляемый материал.

Мультимедиа не исключает традиционных форм обучения, основанных на непосредственном творческом общении, но создаёт новые позитивные факторы в обучении – в частности, значительное увеличение доли и эффективности самостоятельной работы учащихся. Меняется позиция педагога, который становится носителем нового педагогического мышления и принципов педагогики сотрудничества. Он получает возможность проектирования (в зависимости от потребностей учебного процесса) своей деятельности.

Библиографический список:

1. Алиев, Ю. Б. Настольная книга школьного учителя музыканта [Текст] / Ю. Б. Алиев. – Москва : Владос, 2000. – С. 220.
2. Екжанова, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание [Текст] : программа / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – Москва : Просвещение, 2003.
3. Кононова, Н. Г. Музыкально-дидактические игры для младших школьников [Текст] / Н. Г. Кононова. – Москва : Просвещение, 1982.
4. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии [Текст] / под ред. Е. А. Медведевой. – Москва : Академия, 2002.

5. Осеннева, М. С. Методика музыкального воспитания младших школьников [Текст] / М. С. Осеннева, Л. А. Безбородова. – Москва : Академия, 2001.
6. Подуровский, В. М. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности [Текст] / В. М. Подуровский, Н. В. Сулова. – Москва : Владос, 2001. – 250 с.
7. Радынова, О. П. Формирование основ музыкальной культуры у младших школьников [Текст] : дисс. в виде научного доклада ... д-ра пед. наук / О. П. Радынова. – Москва, 1999.
8. Скрыпник, И. Логоритмические занятия [Текст] / И. Скрыпник // Начальная школа. – 1996. – № 5–9.
9. Соколова, Л. Б. Педагогические исследования: инновации в образовании [Текст] : монография / Л. Б. Соколова. – Москва : Эксмо. – 348 с.
10. Чистякова, М. И. Психогимнастика [Текст] / М. И. Чистякова. – Москва : Просвещение, 1990.

Верещагина Е.Н.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье обобщён опыт организации обучения детей с ОВЗ в сельской общеобразовательной школе.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, организация обучения детей с ОВЗ, коррекционная помощь.

Реализация прав детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики в области образования. Получение такими детьми качественного общего и профессионального образования 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 качестве основной задачи в области реализации прав на образование детей с ограниченными возможностями здоровья рассматривается создание условий для получения образования всеми детьми указанной категории с учётом их психофизических особенностей.

В школу приходят дети разные, каждый имеет свои особенности развития, состояние здоровья, жизненный опыт и наша задача – каждому ребёнку найти оптимальный вариант обучения и воспитания. В последнее время как в стране, так и в нашей школе растёт число детей, которым требуется специальная психолого-педагогическая, коррекционная помощь. Увеличивается количество детей с проблемами и отклонениями в психическом и физическом развитии. Эти дети испытывают большие трудности в адаптации к условиям школьного учреждения, не усваивают образовательные программы, требуют пристального внимания врачей, педагогов, психологов, целенаправленной помощи с учётом проблем и потребностей каждого ребёнка.

В нашей школе обучаются 15 детей с ОВЗ (8 % от общего числа обучающихся). 12 обучающихся занимаются в школе, трое – на дому. Это дети с особыми возможностями здоровья: с нарушениями опорно-двигательного аппарата (в том числе и с НОДА (6.4)), а также задержками интеллектуального развития и умственной отсталостью. Из них четверо обучаются по коррекционной программе VIII вида, 10 человек обучаются по программе VII вида, 1 ребёнок является инвалидом по другому медицинскому показателю.

Все учащиеся в нашей школе имеют равные права для получения образования, а мы создаём благоприятные условия для того, чтобы обеспечить их всем комплексом образовательных услуг, выстраивая индивидуальные образовательные маршруты.

Для создания эффективной организации обучения детей с ОВЗ прежде всего в школе были созданы специальные усло-

вия. Техническое оснащение школы даёт возможность без особых затруднений включаться всем детям в образовательный процесс и во внешкольные мероприятия. В рамках государственной программы Воронежской области «Доступная среда» в нашей школе в 2015 году были созданы условия для инклюзивного образования детей-инвалидов. Вход в здание школы оборудован специальным пандусом, позволяющими колясочникам без проблем проникать внутрь. Переоборудован и школьный туалет. Оборудована всем необходимым комната психологической разгрузки. Дети имеют возможность там, играя с шариками в сухом бассейне, развивать моторику, улучшать координацию движений, что положительно сказывается на усвоении учебного материала, а также получать массаж всего тела, который хорошо влияет на кровеносную систему, помогает психологическому, эмоциональному развитию; дети снимают стресс, расслабляются и получают релаксацию при помощи фиброоптической занавеси, ионизатора воздуха и пуф-кресла, что способствует ребёнку комфортно чувствовать себя в школе и плодотворно работать на уроках. Педагог-психолог проводит с детьми занятия, используя тактильно-развивающую панель «Домино» и «Магнитный лабиринт», ручной лабиринт «Цветок», лабиринт для опорно-двигательного аппарата. Эти занятия помогают детям с ОВЗ развивать мелкую моторику, тактильную и зрительную стимуляцию, тренируют ловкость, подготавливают руку к письму, стимулируют развитие умственных способностей у детей. Также во время игры с лабиринтами у ребёнка развиваются внимание, усидчивость и пространственное мышление. Дети с огромным удовольствием ходят в комнату психологической разгрузки и очень любят занятия с психологом.

Все кабинеты, в которых проводятся учебные занятия, хорошо оборудованы, хотя в будущем планируется ещё закупить специальные парты с поддерживающими элементами для книг и тетрадей. Дети с ОВЗ наравне со своими сверстниками с большой радостью посещают секции, клубы, кружки которые работают в школе, они активно участвуют в проведении воспитательных, культурно-развлекательных, спортивно-оздоровительных и иных досуговых внеклассных мероприятиях.

Для того чтобы планомерно управлять учебными действиями ученика, учителю необходимо знать о его индивидуальных особенностях, суметь увидеть стартовые возможности и грамотно выстроить индивидуальный образовательный

маршрут для него. Без этих знаний невозможно личностно-ориентированное обучение. Поэтому реализация индивидуальных образовательных маршрутов требует особо подготовленного педагога, имеющего интегративные психолого-педагогические знания.

Педагоги школы регулярно повышают свой уровень профессионализма на курсах, семинарах, мастер-классах («Особенности реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ при обучении детей с расстройствами аутистического спектра», «Организация инклюзивного образования детей-инвалидов, детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях» и др.).

Особое значение приобретает знание педагогом механизмов протекания основных психических процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления) у школьника. Только такие знания позволят не только диагностировать уровень их развития на разных этапах образовательного маршрута, но и скорректировать его траекторию, целенаправленно осуществлять развитие учащегося.

Содержание учебного материала, темп обучения, требования к результатам обучения, как правило, оказываются для детей с ОВЗ непосильными. Отсутствие у них минимального фонда знаний по предметам, несформированность приёмов учебной деятельности, основных операций мышления не позволяют им активно включаться в учебный процесс, а также формируют у них негативное отношение к учёбе. Поэтому традиционная программа для общеобразовательных учреждений была пересмотрена таким образом, чтобы обучение осуществлялось на доступном уровне для такой категории школьников.

Мы также учли и то, что психические процессы развиваются у детей с ОВЗ только в деятельности. Поэтому педагоги используют деятельностный подход при организации учебной и внеурочной деятельности учащихся по предмету.

Педагоги тесно контактируют с родителями детей данной категории детей, проводят консультации по организации и выполнению домашних заданий, знакомят с результатами диагностики, динамикой развития и дают необходимые рекомендации по коррекционной работе с ними. В одиночку педагогу не справиться с поставленными задачами, а родители оказывают им всяческую поддержку и помощь. Учителя также проводят разъяснительную работу с родителями обычных детей, направленную на формирование толерантного отношения к особым детям и их семьям.

Грамотно выстроенный индивидуальный образовательный маршрут для учащегося с ОВЗ позволяет обеспечить личностное развитие каждого школьника. В нашей школе мы сумели создать определённую систему по обеспечению детей с ОВЗ вариативными условиями для получения образования. Наши учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, особенно дети-инвалиды, имеют возможность обучаться в родной школе вместе с другими детьми, развиваться в климате психологической комфортности. С ними проводятся комплексные коррекционно-развивающие занятия, тем самым снижая проблему по преодолению трудностей в образовании. Формируется адекватная позиция родителей по отношению к своим детям и их особенностям. Таким образом, мы создали для таких детей комфортную и безопасную среду, в которой каждый ребёнок сможет найти своё место и раскрыть свои способности.

Библиографический список:

1. Насибуллина, А. Д. Организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] / А. Д. Насибуллина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 20. – С. 57–60. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56326.htm>.
2. Олешкевич, В. И. Сопровождение и социализация школьников с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения [Текст] / В. И. Олешкевич // Дефектология. – 2005. – № 5. – С. 16–25.
3. Егоров, П. Р. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями [Текст] / П. О. Егоров // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 3. – С. 35–39.
4. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании [Текст] : хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология» / сост. Н. Д. Соколова, Л. В. Калининкова. – Москва : ГНОМ и Д, 2001. – 448 с.

Гринцак Л.Ю.

КОМПЛЕКСНАЯ ПРОГРАММА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ, ПЕДАГОГОВ, РОДИТЕЛЕЙ ПО КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХОВОЙ ФУНКЦИИ «ИДУЩИЕ ВМЕСТЕ»

Статья посвящена практическому применению психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках коррекционно-развивающей работы краевого государственного бюджетного образовательного учреждения «Минусинская школа-интернат».

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, ограниченные возможности здоровья, задержка речевого развития.

В настоящее время роль коммуникации имеет огромное значение в жизни человека, особенно в жизни ребёнка. Коммуникация является важнейшим фактором общего психического развития детей, который играет решающую роль в обогащении содержания и структуры человеческого сознания.

Через коммуникацию человек приобретает все свои высшие познавательные способности и качества. С её помощью люди обмениваются информацией и передают её на протяжении многих лет. Развитие личности во многом зависит от социального окружения человека. Через взаимодействие с людьми

человек (в частности, ребёнок) удовлетворяет свою важнейшую потребность в общении, совершенствует психические и когнитивные возможности и выходит на более высокий уровень в своём развитии. При нарушении слуха у детей отмечаются трудности в удовлетворении и развитии данных потребностей. Установление речевой коммуникации является одним из главных условий полноценного развития ребёнка.

Нарушение коммуникативных возможностей человека отрицательно влияет на его развитие. При нарушении слуха у ребёнка отмечается недостаточная сформированность речевых функций, психических и когнитивных процессов. Речь – это универсальное средство общения, мышления и организации действий человека. Детям с нарушением слуха и речи очень непросто развить когнитивные и психические процессы, контролировать своё поведение и речь, устанавливать коммуникацию и адаптироваться в социуме. Вследствие этого дети с нарушением слуха испытывают огромные сложности в развитии своих речевых возможностей. Данные специфические особенности детей с нарушением слуха значительно затрудняют их адаптацию в социуме и возможность установления ими коммуникации как со своими сверстниками, так и со взрослыми людьми.

Дети с нарушением слуха имеют серьёзные трудности в организации собственного речевого поведения, отрицательно сказывающиеся на общении их с окружающими людьми, прежде всего со сверстниками. Дети с нарушением слуха не понимают или частично понимают речь, которая адресована им собеседником, им сложно ответить на неё и нелегко отследить смысловую цепочку речевого общения.

Для того чтобы у ребёнка с нарушением слуха не возникло проблем в установлении контакта со сверстниками и взрослыми, необходима комплексная помощь специалистов: педагога, психолога, дефектолога и других.

Коррекционная работа по преодолению нарушения коммуникативных умений у детей с нарушением слуха должна начинаться с коррекции недостатков произношения и развития речевого слуха ребёнка, с преодоления его патологии. Ведь уровень сформированности общения ребёнка с нарушением слуха во много определяется уровнем развития его речевых возможностей.

Развитие ребёнка с ограниченными возможностями здоровья идёт по особому пути, отличному от формирования личности ребёнка с нормой развития. Этот путь отражает влияние неблагоприятных социально-психологических факторов, когда они накладываются на раннее органическое поражение, тем самым определяя процесс созревания в целом (созревание центральной нервной системы, формирование психики и т. д.).

Снижение слуха как первичный дефект влечёт за собой вторичные отклонения в развитии (задержку речевого развития), оно обуславливает сложные дефекты произношения, оказывает отрицательное влияние на развитие познавательной деятельности в целом, затрудняет интеграцию ребёнка в общество.

Ребёнок, образовательный процесс которого вследствие дефектов в развитии происходит медленнее, лучше освоит необходимые умения, если формировать их комплексно.

Очевидно, что эффективная помощь учащимся с особыми образовательными потребностями может быть оказана только в результате комплексного подхода к развитию при совместных усилиях всех специалистов по созданию оптимальных условий обучения и воспитания.

Цель программы – комплексное психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение обучающихся в условиях оказания всесторонней помощи детям с ограничен-

ными возможностями здоровья (нарушением слуха) при организации коррекции недостатков по формированию произношения и развитию речевого слуха обучающихся, включая слухоречевую реабилитацию, для наиболее полной социальной адаптации учащихся.

Задачи программы:

- создание речевой среды и слухового режима для детей с недостатками слуха;
- реализация системы мероприятий по социальной адаптации детей с нарушением слуха;
- системное воздействие на учебно-познавательную деятельность ребёнка в динамике образовательного процесса, направленное на коррекцию отклонений в развитии;
- коррекция и развитие высших психических функций;
- оказание консультативной и методической помощи родителям (законным представителям) детей с нарушением слуха по медицинским, социальным, правовым и другим вопросам.

Принципы построения и реализации программы сопровождения:

- соблюдение интересов ребёнка;
 - системность;
 - непрерывность;
 - вариативность;
 - индивидуальный дифференцированный подход;
 - постоянная сурдопедагогическая поддержка.
- Направления программы сопровождения:
- психологическое сопровождение;
 - педагогическое сопровождение;
 - социально-правовое сопровождение;
 - медицинское, лечебно-оздоровительное сопровождение.

Психологическое сопровождение реализуется в рамках коррекционно-развивающей работы педагога-психолога. Цель психологического сопровождения предполагает коррекцию и профилактику нарушений развития эмоциональной, познавательной, поведенческой сфер ребёнка.

Педагогическое сопровождение осуществляется классным руководителем, воспитателем, учителем и учителем-дефектологом. Цель педагогического сопровождения – коррекция и развитие познавательной деятельности, устранение пробелов в знаниях, помощь в усвоении учебных предметов, обучение детей навыкам выполнения учебных заданий, получения знаний, организации времени, социальной адаптации. Педагогическое сопровождение включает в себя интеграцию семьи в систему комплексного сопровождения ребёнка.

Социально-педагогическое сопровождение входит в рамки работы социального педагога школы. Цель социально-педагогического сопровождения – обеспечение защиты прав ребёнка, развитие навыков социального поведения, социальной компетенции и правового поведения.

Медицинское сопровождение осуществляется школьным врачом. Цель медицинского сопровождения включает контроль за состоянием здоровья, оздоровление обучающихся, профилактику соматических заболеваний.

В индивидуальную программу сопровождения учителя-дефектолога входят:

1. Обследование произносительной стороны речи, составление плана работы по формированию произношения.
2. Коррекционно-развивающая работа.
3. Проверка слуха речью с ЗУА и без ЗУА, корректировка плана по развитию слухового восприятия.
4. Проверка внятности произношения.
5. Проверка по развитию слуха.
6. Консультации для педагогов, родителей.

Реализация индивидуальной программы сопровождения может быть успешной лишь в том случае, если учитель ведёт систематический учёт состояния их знаний. Такой учёт обеспечивает необходимую связь между разными периодами обучения, а также преемственность в деятельности учителей, ведущих фронтальные и индивидуальные занятия. Данные учёта составляют основу для планирования работы по обучению произношению и развитию слухового восприятия, на их основе можно оптимальным образом учесть индивидуальные особенности каждого учащегося. В процессе обучения проводятся периодический и текущий учёты.

Периодический учёт позволяет установить состояние знаний и навыков, приобретённых за определённый промежуток времени (за учебную четверть, полугодие, год).

Текущий учёт осуществляется повседневно. Его задача – установить характер усвоения материала именно на данном занятии.

Взаимодействие всех специалистов и родителей педагогического сопровождения, создание единых условий благоприятного развития ребёнка как в школе, так и в семье ведёт к успешному обучению детей. Работая в команде, каждый её член выполняет чётко определённые задачи своего направления деятельности, что способствует адаптации и социализации ребёнка с недостатками слуха в обществе.

Библиографический список:

1. Зыков, С. А. Проблемы сурдопедагогики [Текст] / С. А. Зыков. – Москва : Академия, 1997. – 132 с.
2. Кузьмичёва, Е. П. Развитие нарушенной слуховой функции, восприятия и воспроизведения устной речи у глухих школьников. Сурдопедагогика [Текст] : учебное пособие для студентов дефектологических фак-тов / Е. П. Кузьмичёва, Е. З. Яхнина ; под ред. Е. Г. Речицкой. – Москва, 2004. – 219 с.
3. Назарова, Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха [Текст] : учебное пособие для студентов пед. высш. учеб. заведений / Л. П. Назарова. – Москва : Владос, 2001. – 122 с.
4. Круглова, Т. А. Педагогическая реабилитация детей [Текст] : методическое пособие для учителя-дефектолога / Т. А. Круглова. – Москва : Каро, 2006. – 106 с.

Дорожкина Н.П., Дубонос О.А., Куколь О.Н.

РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме развития фонематических процессов у младших школьников с ОВЗ в условиях инклюзивного образования на школьном логопункте. В статье представлен опыт реализации методов реализации логопедических методов и приёмов, обеспечивающих формирование и развитие универсальных учебных действий обучающихся, которые рассматриваются как способность к развитию фонематических процессов у детей с ФФН.

Ключевые слова: фонематические процессы, дети с тяжёлыми нарушениями речи.

Новые образовательные стандарты для детей с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья) преподаванию русского языка отводят чрезвычайно важное место в общей системе образования обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР). Это обусловлено характером и структурой речевого дефекта у обучающихся с ТНР, с одной стороны, и исключительной ролью речи в психическом развитии ребёнка, с другой стороны. Кроме того, от успешного усвоения родного языка во многом зависит и успеваемость обучающихся по всем другим предметам.

В связи с этим в процессе обучения русскому языку обучающихся с ТНР рекомендована целенаправленная и систематическая работа – в первую очередь по коррекции нарушений речи, развитию фонетико-фонематической стороны речи.

Определённый (и достаточно высокий) уровень развития фонематических процессов является обязательным условием «беспроблемного» вхождения детей с ОВЗ в процесс школьного обучения и успешного освоения навыков чтения и письма.

К моменту поступления в первый класс у детей должны быть сформированы внимание к звуковой стороне речи и практические навыки дифференциации фонем родного языка.

Из-за нарушений фонетико-фонематической стороны речи многие дети не могут успешно овладевать грамотой в

начальной школе. В дальнейшем они становятся неуспевающими по ряду предметов гуманитарного блока.

При обследовании логопеды выявляют у таких первоклассников фонематическое недоразвитие речи или фонетико-фонематическое недоразвитие речи, что позволяет отнести этих обучающихся к категории детей с тяжёлыми нарушениями речи.

Фонематическое недоразвитие речи характеризуется нарушением формирования звуко-различительной системы языка. Суть этого дефекта заключается в том, что ребёнок не улавливает акустической и артикуляционной разницы между оппозиционными звуками, что проявляется в многочисленных, разнообразных заменах звуков (чаще согласных). Нарушение фонематического слуха приводит к тому, что физически нормально слышащий ребёнок оказывается неспособным различать на слух акустически близкие звуки. Некоторые дети не различают одну-две пары таких звуков, другие – до 12 и даже более пар звуков.

У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи наблюдается нарушение процесса формирования произносительной системы родного языка вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. Отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляторными признаками. Несформированность произношения звуков крайне

вариативна и может быть выражена в различных вариантах: отсутствии, замене (как правило, звуками простыми по артикуляции), смещении, искажённом произнесении (не соответствующем нормам звуковой системы родного языка).

К причинам недоразвития фонематических процессов у детей можно отнести как ухудшение экологической и социальной обстановки, так и недостаток медицинской помощи при родах и выхаживании детей после родовых осложнений. Причины речевых нарушений могут быть органическими и функциональными, биологическими и социальными.

Расстройства речи нередко обусловлены органическим повреждением корковых зон головного мозга, участвующих в процессе чтения и письма, запаздыванием созревания этих систем, нарушением их функционирования.

Основной причиной недоразвития фонематических процессов является отсутствие у детей с ОВЗ необходимого опыта специальной деятельности по наблюдению и выделению фонематических явлений, что обусловлено снижением внимания к этому аспекту развития детей со стороны родителей, педагогов.

Родители дошкольников по причине занятости всё реже общаются со своими детьми, практически не читают им книги, не рассказывают детских стихов, потешек и считалок – не учат ребёнка слушать и слышать. В качестве альтернативы предлагается просмотр телевизионных или компьютерных программ. У современных детей задействован преимущественно зрительный анализатор, потому что преобладает визуальный ряд. А слуховой анализ практически не развивается, поэтому и формируется фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

Определяющим признаком фонематического недоразвития является пониженная способность к дифференциации звуков, обеспечивающая восприятие фонемного состава родного языка, что негативно влияет на овладение звуковым анализом.

А. Н. Корнев связывает трудности обучения детей грамоте с типом письменности и определённым способом обучения. Например, когда учат писать английских детей, очень большая нагрузка идет на зрительное восприятие, что связано со спецификой английской письменности. Когда учат чтению и письму на русском языке, большее значение имеет слуховой анализатор, поскольку обучение начинается со звукового анализа слов, и если ребёнок не освоил фонематический анализ, он не сможет двигаться дальше ни в письме, ни в чтении. А. Н. Корнев указывает, что в нашей системе обучения наибольшие трудности при овладении чтением будет испытывать тот ребёнок, которому трудно даются освоение фонематического анализа и аналитико-синтетический способ формирования навыка. [1]

На сегодняшний день ни один учебно-методический комплект в начальной школе не учитывает структуру дефекта и специфику обучения детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Наличие перечисленных выше проблем у обучающихся с речевыми нарушениями позволяет предположить, что дети не в состоянии усвоить звукобуквенный анализ за тот период, который отведён в учебном плане начальной школы.

Обучающиеся с фонетико-фонематическим недоразвитием речи составляют примерно 30–35 % от общего числа детей с несформированностью языковых средств. Среди этих обучающихся число неуспевающих по русскому языку и чтению колеблется от 50 до 80 %. [5]

Кроме того, многие учителя неверно обучают фонемному анализу, на что указывают методисты коррекционного образования. В частности, Г. Г. Мисаренко в методическом пособии «Обучение фонемному анализу в первом классе» указывает на то, что в 60,2 % случаев обращения к фонемному

анализу материалом для него служат уже написанные слова. В гимназиях эти показатели ещё выше – 69 %. По мнению Г. Г. Мисаренко, нет необходимости анализировать звуковой состав, если слово уже закодировано. [2]

У младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием на первый план выступают трудности овладения фонемным анализом и синтезом. У них с большим трудом формируются устойчивые и дифференцированные представления о звуковом составе слова.

Такие нарушения у детей нередко остаются незамеченными в дошкольном возрасте и впервые обнаруживаются на этапе обучения грамоте, да и то только при условии обращения в ПМПК, где данной категории обучающихся присваивается статус «ребёнок с ограниченными возможностями здоровья». Чаще всего родители обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи настаивают на продолжении инклюзивного обучения в массовой школе, что делает необходимым обязательное сопровождение учеников учителем-логопедом.

Новые образовательные стандарты для детей с ОВЗ в качестве ведущего метода обучения грамоте обучающихся с ТНР рекомендуют звуковой аналитико-синтетический метод. [3]

Ошибки звукобуквенного анализа можно предупредить с помощью коррекционной технологии обучения, которая предполагает поэтапное, последовательное, логически построенное изучение всех характеристик звуков. Целенаправленная и систематическая работа в данном направлении невозможна без логопедической помощи.

Учителя-логопеды школ города Томска разработали авторскую коррекционно-развивающую программу для обучающихся начальных классов с фонетико-фонематическим недоразвитием речи «Предупреждение и коррекция нарушений устной и письменной речи у школьников с речевыми нарушениями, обусловленными ФФН».

Целью программы является разработка и реализация логопедических методов и приёмов, обеспечивающих формирование и развитие универсальных учебных действий обучающихся, которые рассматриваются как способность к развитию фонематических процессов у детей с ФФН.

Задачи программы заключаются в следующем:

- развить первоначальные знания о фонетике русского языка;
- сформировать полноценные фонематические процессы;
- предупредить и преодолеть неуспеваемость путём нормализации звуковой стороны речи и создания базы для успешного овладения орфографическими навыками;
- сформировать основные речевые предпосылки письма и чтения;
- воспитать у школьников стремление совершенствовать свою устную и письменную речь.

Традиционно коррекционная работа по преодолению ФФН предполагала 1 год обучения. Данная программа рассчитана на 2 года обучения. Второй год необходим для тех обучающихся, у которых проблемы сохраняются (органические поражения ЦНС, стойкое смещение букв по акустическому сходству и др.). Основная форма работы – групповые занятия, которые проводятся 2 раза в неделю.

Программа коррекционной работы обеспечивает:

- удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с ФФН за счёт включения индивидуально-ориентированного коррекционно-логопедического воздействия, сквозными направлениями которого выступает работа:
- по преодолению нарушений фонетического компонента речевой функциональной системы, фонологического дефицита;

- по профилактике и коррекции нарушений чтения и письма;
- по развитию коммуникативных навыков;
- достижение уровня речевого развития, оптимального для обучающегося и дающего возможность использовать освоенные умения и навыки в разных видах учебной и внеучебной деятельности, различных коммуникативных ситуациях;
- использование вариативных форм специального сопровождения обучающихся с ФФН (варианты содержания, организационных форм работы, степени участия специалистов сопровождения).

Развитие фонематических процессов у обучающихся с ФФН происходит через развитие звуковой стороны речи (фонематического восприятия по дифференциации фонем с опорой на речеслуховую, речедвигательную, зрительную анализаторы и слогового анализа и синтеза):

1. Уточнение произносительного и слухового образа каждого из смешиваемых звуков:

- уточнение артикуляции звука;
- выделение его на фоне слога;
- определение наличия и места в слове;
- выделение из предложения и текста.

2. Сопоставление смешиваемых звуков и их различие (осуществляется в той же последовательности), соотнесение с определённой буквой.

Все изучаемые темы имеют выраженную направленность на восполнение пробелов звуковой стороны речи. Постепенно

по мере упорядочения практических представлений о фонетической структуре слова дети подводятся к овладению пониманием основных фонетических понятий «звук», «слог», «гласный», «согласный» (звонкий – глухой, твёрдый – мягкий) и начинают пользоваться этой терминологией (в практическом плане). Наряду с этим расширяется кругозор детей, развиваются речевые умения, обогащается и активизируется словарь.

Параллельно ведётся развитие и совершенствование психологических предпосылок к обучению:

- устойчивости внимания;
- наблюдательности к языковым явлениям;
- способности к запоминанию, переключению и запоминанию;
- навыков и приёмов самоконтроля;
- произвольности общения и поведения.

Логопедическая работа с данной категорией обучающихся осуществляется с использованием различных методов, но имеет главной целью коррегировать фонетико-фонематическое недоразвитие речи, создать предпосылки для овладения навыками чтения и письма.

Данный подход при работе с обучающимися с ОВЗ направлен на формирование универсальных учебных действий обучающихся (познавательных, регулятивных и коммуникативных), обеспечивающих овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными знаниями, развивает способность решать учебные и жизненные задачи.

Библиографический список:

1. Корнев, А. Н. Как научить ребёнка говорить, читать и думать [Текст] / А. Н. Корнев, Н. Е. Старосельская ; иллюстрации С. В. Литвина, И. П. Литвиной. – Санкт-Петербург : Паритет, 2001. – 48 с.
2. Мисаренко, Г. Г. Обучение фонемному анализу в первом классе [Текст] : методическое пособие / Г. Г. Мисаренко. – Москва : ТЦ «Сфера», 2008. – 64 с.
3. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/>.
4. Технология обучения грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://logoprof.ru/tehnologii-obucheniya-gramote-doshkolnikov-s-obshchim-nedorozvitem-rechi-i-s-normalnym-rechevym>.
5. Ястребова, А. В. Обучаем читать и писать без ошибок [Текст] : комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова. – Москва : АРКТИ, 2007. – 360 с.

Иванова Н.А.

УЧЕБНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО НА УРОКЕ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ВКЛЮЧЕНИЯ РЕБЁНКА С ОВЗ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

В статье описана деятельность учителя по созданию условий для включения детей с ОВЗ (в частности, детей с ЗПР) в образовательную совместную деятельность на уроках в общеобразовательном учреждении.

Ключевые слова: групповая работа, дети с ЗПР.

В России для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) успешно функционирует система специального образования. В этих учреждениях созданы особые условия для занятий с такими детьми, работают врачи, специальные педагоги. Но во многом из-за обособленности специальных коррекционных образовательных учреждений уже в детстве происходит разделение общества на детей с нормой развития и детей с ОВЗ. В связи с этим возникает ситуация, при которой у равных перед законом людей разные условия и способы социализации, образования. Наличие этой ситуации в свою

очередь порождает много проблем, которые предстоит решать и нам, педагогам.

Альтернатива такой системы – совместное обучение детей с ОВЗ и детей с нормой развития в общеобразовательных школах. Л. С. Выготский писал, что ограничения в жизнедеятельности и социальная недостаточность ребёнка с ОВЗ непосредственно связаны не с первичным биологическим неблагополучием, а с его «социальным вывихом». Образование детей с ОВЗ в специальных образовательных учреждениях приводит к выпадению их из социально и культурно обусловленного образовательного пространства. Грубо нарушается

связь ребёнка с социумом и культурой как источником развития человека.

Совместное (инклюзивное) обучение признано во всём мире как наиболее гуманное и наиболее эффективное. Инклюзивное (франц. *inclusif* – «включающий в себя», от лат. *include* – «закрываю, включаю») – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах. Такой вид обучения в общеобразовательных учреждениях делает возможным оказание необходимой психолого-педагогической и медико-социальной помощи большому количеству детей, позволяет максимально приблизить её к месту жительства ребёнка, обеспечить родителей консультативной поддержкой, а также подготовить общество к принятию человека с ограниченными возможностями здоровья.

В связи с внедрением ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ перед учителем начальных классов встаёт ряд новых сложных задач. Самая важная – включение ребёнка с ОВЗ в образовательную деятельность в классе совместно с детьми с нормой развития. В зависимости от характера нарушения здоровья стандарт определяет несколько категорий детей, каждая из них требует особого подхода в организации образовательного процесса. Есть и общие положения.

В основе ФГОС НОО лежит системно-деятельностный подход, а в основу ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ положены деятельностный и дифференцированный подходы. Понимание этих подходов очень важно для организации совместной деятельности обучающихся. Системно-деятельностный подход направлен на развитие личности, ученик получает знания не в готовом виде, а добывает их сам, осознавая, с какой целью, как и зачем он это делает. Такой подход к организации учебного процесса является актуальным и для детей с нормой развития, и для детей с ОВЗ.

Успешность усвоения учебного материала, темп овладения им, прочность, осмысленность знаний, уровень развития ребёнка зависят не от одной только деятельности учителя, но и от познавательных возможностей и способностей учащихся, обусловленных многими факторами, в том числе особенностями восприятия, памяти, мыслительной деятельности, а также физическим состоянием. Отсюда следует, что перед учителем стоит задача создать такие условия, при которых стало бы возможным использование фактических и потенциальных возможностей каждого ученика при классно-урочной форме обучения. Решение этой задачи в первую очередь связано с реализацией индивидуального и дифференцированного подходов к обучающимся. Следовательно, и дифференцированный подход не противоречит совместному обучению детей в классе.

Каждая категория детей требует специально организованного обучения, направленного на коррекцию, компенсацию или полное устранение имеющихся нарушений. Рассмотрим педагогические условия включения детей с задержкой психического развития в образовательный процесс.

Задержка психического развития – это психолого-педагогическое определение для наиболее распространённого у детей отклонения в психофизическом развитии. ЗПР выражается в замедленном темпе созревания различных психических процессов.

Учебная деятельность детей с ЗПР отличается неумением ориентироваться в заданиях, недостаточной целенаправленностью действий, малой активностью, отсутствием инициативности и стремления к познанию, пониманию своих знаний или незнаний, умений или неумений. У детей с ЗПР на низком уровне находятся мыслительные операции. Детям трудно удерживать основание для сравнения, анализировать, обобщать, планировать и др. Дети не запоминают полный

объём информации, не удерживают информацию в памяти на длительные сроки, не могут произвольно запоминать, не понимают причинно-следственные связи. Дети с ЗПР смешивают сходные по начертанию элементы. Внимание характеризуется повышенной отвлекаемостью, недостаточной концентрированностью, недостаточной сформированностью произвольного внимания. Младшие школьники с ЗПР не умеют сдерживать свои эмоции, желания, неспособны к волевому напряжению, преодолению трудностей, у них преобладают игровые интересы.

Дети с ЗПР нуждаются в особых образовательных потребностях:

- в побуждении познавательной активности для формирования устойчивой познавательной мотивации;
- в расширении кругозора;
- в формировании общеинтеллектуальных умений;
- в упражнениях на развитие видов памяти, внимания;
- в формировании и развитии коммуникативных навыков.

Эти потребности должны учитываться при проектировании учебной совместной деятельности.

Ход урока зависит от того, насколько соприкасаются изучаемые темы у обучающихся с нормой развития и обучающихся с ЗПР. Если у учащихся класса общая тема, то овладение её содержанием происходит фронтально, дети получают тот уровень, который предусмотрен программой. Если изучается разный программный материал и совместная работа невозможна, то учитель сначала объясняет тему типовых государственных программ. Обучающиеся с ЗПР в это время работают самостоятельно по закреплению ранее изученного материала. Это может быть работа по карточкам, работа с упражнением учебника, с текстом на доске. На следующем этапе урока учитель организует с детьми с нормой развития самостоятельную работу, направленную на первичное закрепление изученного материала, а детям с ЗПР оказывает индивидуальную помощь, проводит объяснение, разъяснение нового материала, проговаривает с детьми действия, которые предстоит выполнить. Такое чередование деятельности педагога и обучающихся продолжается в течение всего урока.

При организации урока в инклюзивном классе учитель должен придерживаться чётких алгоритмов, инструкций, знаковых для обучающихся с ЗПР форм и методов работы. «Особым» детям нужно много времени для привыкания, запоминания, поэтому вносить большое разнообразие не следует. Чёткая, понятная, привычная работа организует, приучает к упорядочиванию деятельности детей с ЗПР.

Каждое задание, которое предлагается детям с ЗПР, должно отвечать определённому алгоритму действий:

- учитель проговаривает задание (что мы будем делать);
- ребёнок повторяет задание (можно использовать опорные слова, зафиксированные на карточках);
- учитель совместно с ребёнком выясняет, как мы это будем делать (обязательное использование средств фиксации);
- пошаговое выполнение заданий с проверкой, сопоставлением с образцом;
- проверка всего задания, проговаривание ошибок.

У детей с ЗПР долго преобладает наглядно-образное мышление, а словесно-логическое нарушено или имеет замедленный характер, поэтому нужно применять наглядность для упрощения восприятия учебного материала. Внимание у таких детей слабое, поэтому они быстро устают. Учитель должен менять разные виды деятельности:

- начинать урок с заданий, которые тренируют внимание и память;

- использовать сложные задания в середине урока;
- чередовать задания, связанные с коррекцией и с обучением;
- использовать задания, которые затрагивают эмоциональную сферу детей;
- использовать задания, которые связывают обучение с жизнью;
- проводить индивидуально проверочные и контрольные работы.

Для организации совместной деятельности, включения ребёнка с ЗПР в урок предлагаем организовывать учебное сотрудничество, включать обучающихся в групповую работу. Учебное сотрудничество – это форма взаимодействия педагога и учащихся, в котором совместно ставится и решается проблема, учебная задача. Сотрудничество – это совместная работа нескольких человек, направленная на достижение общих целей. Обучение в сотрудничестве предполагает объединение учащихся в небольшие группы для того, чтобы вместе они достигли больших результатов, чем при индивидуальном обучении. В групповой форме организации самостоятельной работы дети учатся выстраивать коммуникативное взаимодействие, достигая взаимопонимания. Групповая работа младших школьников представляет собой механизм и один из этапов формирования умения учиться.

Учебное сотрудничество должно включать в работу «мыследеятельности» каждого участника урока, выстраивать взаимоотношения «ученик – ученик», «ученик – группа учеников», «учитель – ученик», «учитель – группа учеников». Возможно, на первом этапе формирования групповой работы достаточно организовывать работу в парах. Состав пар сначала формируется по усмотрению учителя, а в дальнейшем по желанию детей. После того как ребёнок с ЗПР адаптируется, наладит контакт с ребятами, можно предлагать ученикам самостоятельно определяться в группы. На этом этапе учитель должен знать, готовы ли дети к этому, не останутся ли отверженных детей.

Групповую работу можно организовать на разных этапах урока и решать важные образовательные задачи: открывать новые знания, способы действий через совместную деятельность, учиться высказывать свою точку зрения, слушать одноклассника, соглашаться или не соглашаться, доказывать, помогать товарищу, приходить к общему результату, оценивать свою деятельность.

Какие группы следует создавать? Когда учителю необходимо провести инструктирование, передать информацию, подвести итог деятельности класса, то группой считается весь класс. Когда ученикам нужно решить учебную проблему, то целесообразны группы по 4-5 человек. В ситуациях, когда учащимся надо быстро найти решение, выполнить малый объём заданий, обсудить один вопрос, целесообразна работа в парах.

Как комплектовать группы? Правильно скомплектованная группа – залог успешного достижения результата. В первые дни школьной жизни учителю необходимо методом наблюдения установить контакты детей друг с другом, попросить психолога провести социометрию и на основе полученных результатов формировать группы. Важно обращать внимание на соотношение мальчиков и девочек, интересов и возможностей детей в одной группе. Детей с ЗПР нужно определять по одному в группу. При изменении состава группы детям вновь придётся адаптироваться.

Большая работа по обучению взаимодействию в группах проводится в первом классе. На первой неделе обучения в 1 классе нужно организовать знакомство детей в группах по 4 человека. Каждого ребёнка с ЗПР включить в группу с другими учениками. Предложить разыграть сценки о правилах школьной жизни: «Как люди знакомятся?», «Как поздороваться с одноклассником, взрослым?», «Чем заняться на перемене?», «Правила поведения в столовой» и др.

Детям с ЗПР и многим другим детям трудно оценивать свою работу, поэтому сюжеты из реальной школьной жизни можно анализировать через персонажей известных сказок. Это позволяет детям увидеть себя со стороны.

При организации сотрудничества, понимания того, как важна помощь одноклассника, можно провести игру «Однорукий» – предложить детям выполнить задание в парах одной рукой. Задание должно быть таким, чтобы обязательно понадобилась рука соседа по парте. Для детей с ЗПР очень актуален перевод внутренней речи во внешнюю. Здесь поможет игра «Повторялки». Суть её в том, чтобы ребёнок повторил сказанное одним из учеников в группе. Можно игру видоизменить в зависимости от учебной ситуации: «Добавлялки», «Сочинялки» и др.

На уроках часто возникают ситуации, когда детей с ЗПР следует объединить в одну группу, чтобы отработать способ действия, помочь понять языковое явление, составить или повторить рассказ и др. Если у учителя нет возможности поработать индивидуально с группой детей с ЗПР, на помощь может прийти «маленький учитель». Это хорошо подготовленный ученик. Обычно дети любят помогать учителю и одноклассникам.

При организации групповой работы следует учитывать противопоказания:

- не создавать пару из двух слабых учеников;
- не принуждать к общей работе учеников, которые отказываются работать друг с другом;
- не оценивать в группе одного ученика;
- не требовать абсолютной тишины;
- не давать задание для группы каждому ученику.

Важно, чтобы ученики осознавали, что они должны работать вместе, не соревноваться друг с другом. Работа в группе, сотрудничество учеников должно приводить к совместному результату, успех которого зависит от успеха и вклада каждого.

Библиографический список:

1. Деятельность педагога, учителя-предметника, классного руководителя при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство [Текст] : методические материалы для педагогов, учителей-предметников, классных руководителей образовательных организаций / О. Г. Приходько и др. – Москва : ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – 227 с. – (Серия «Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях»).
2. Джонсон, Д. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве [Текст] / Д. Джонсон, Р. Джонсон, Э. Джонсон-Холубек ; пер. с англ. З. С. Замчук. – Санкт-Петербург : Экономическая школа, 2001. – 256 с.
3. Цукерман, Г. А. Введение в школьную жизнь [Текст] / Г. А. Цукерман, Н. К. Поливанова. – Томск, 1992.
4. Организация работы с учащимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях внедрения инклюзивного образования [Текст] : методические материалы / под научн. ред. Н. А. Палиевой. – Ставрополь : ГБОУ ДПО СКИРО ПК и ПРО, 2012.

Иванова О.А.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Статья посвящена внедрению в учебный процесс средств информационно-коммуникационных технологий. Использование в обучении новых информационных технологий. Автор в своей статье рассказывает о применении инновационных методов обучения. Актуальность выбранной темы статьи заключена в том, что использование компьютерных средств обучения позволяет обучающемуся получать информацию вне зависимости от пространственных и временных ограничений, находиться в режиме постоянной консультации с различными источниками информации, осуществлять различные формы самоконтроля. Это в значительной мере способствует созданию условий для социальной реабилитации лиц с ОВЗ.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, информационно-коммуникационные технологии, наглядность, информация, деятельность.

Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов является одним из приоритетных направлений деятельности системы образования Российской Федерации. В Конституции РФ и законе «Об образовании в Российской Федерации» сказано, что дети с проблемами в развитии имеют равные со всеми права на образование.

Получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами 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.

Усилия Министерства образования и науки России сосредоточены на том, чтобы в рамках модернизации российского образования создать образовательную среду, обеспечивающую доступность качественного образования для всех лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов с учётом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья.

И одним из приоритетных стратегических направлений модернизации образования, решающих эти задачи, является внедрение в учебный процесс средств информационно-коммуникационных технологий. Особое значение это направление имеет в случае обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это «особые» дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения. Современные информационно-коммуникационные технологии предоставляют для обучения принципиально новые возможности. Они могут использоваться на всех этапах обучения: при объяснении нового материала, при контроле знаний, при закреплении, при обобщении и систематизации материала.

Какие дидактические задачи позволяют решать ИКТ?

Ирэна Веньяминовна Роберт (академик РАО) применительно к традиционному учебному процессу выделила следующие методические цели использования программных средств учебного назначения [2]:

- индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения;
- осуществлять самоконтроль и самокоррекцию учебной деятельности;
- визуализировать учебную информацию;
- моделировать и имитировать изучаемые процессы или явления (которые невозможно увидеть в природе);

- осуществлять контроль с диагностикой ошибок и с обратной связью;
- формировать умение принимать оптимальное решение в различных ситуациях;
- развивать определённый вид мышления (например, наглядно-образное, абстрактное);
- усилить мотивацию обучения (например, за счёт изобразительных средств программы или вкрапления игровых ситуаций);
- формировать культуру познавательной деятельности и др.

Эти задачи решаются с помощью различных средств: аппаратных (компьютера, принтера, сканера, копира, проектора, фото- и видеотехники, звукозаписывающих устройств, мультимедиа и т. п.) и программных (виртуальных конструкторов, тренажёров, комплексных обучающих пакетов, поисковых систем, Интернета).

Использование в обучении новых информационных технологий позволяет формировать специальные навыки у детей с различными познавательными способностями, позволяет делать уроки более наглядными и динамичными, более эффективными с точки зрения обучения и развития учащихся и способствует формированию ключевых компетенций учащихся. Использование ИКТ позволяет педагогу привнести эффект наглядности в уроки и помогает ребёнку, нуждающемуся в коррекционном обучении, усвоить материал в полном объёме. Наглядное отображение информации способствует повышению эффективности любой деятельности человека, но в специальном (инклюзивном) образовании оно приобретает особенно большую значимость.

Компьютерные технологии дают широкие возможности для развития творческого потенциала школьника. Благодаря использованию информационных технологий у детей с ОВЗ зрительное восприятие и слуховое внимание обостряются, что ведёт к положительному результату обучения и развития данной категории детей.

Кроме того, применение ИКТ позволяет сделать занятие привлекательным, современным, осуществлять индивидуализацию и дифференциацию обучения.

Организация образования лиц с ОВЗ на основе внедрения новых информационных технологий связана с реализацией следующих основных принципов обучения:

1. Активизации самостоятельной познавательной деятельности учащихся, повышения её эффективности и качества.

Основой реализации данного принципа является применение инновационных методов обучения. Они позволяют создать открытую систему обучения, при которой обучающе-

муса предоставляется возможность выбора подходящей ему программы и технологии обучения.

2. Интерактивности системы компьютерного обучения с использованием новых информационных технологий.

Использование компьютерных средств обучения позволяет обучающемуся получать информацию вне зависимости от пространственных и временных ограничений, находиться в режиме постоянной консультации с различными источниками информации, осуществлять различные формы самоконтроля. Это в значительной мере способствует созданию условий для социальной реабилитации лиц с ОВЗ.

При этом нельзя забывать и об остальных принципах обучения детей с ограниченными возможностями здоровья с использованием ИКТ:

1. Принцип развивающего и дифференцированного обучения детей (компьютерные технологии предусматривают возможность объективного определения зон актуального и ближайшего развития детей).

2. Принцип системности и последовательности обучения (компьютерные технологии позволяют использовать полученные ранее знания в процессе овладения новыми, переходя от простого к сложному).

3. Принцип доступности обучения (компьютерные технологии и методы их предъявления соответствуют возрастным особенностям школьников, задания предъявляются детям в игровой или занимательной форме).

4. Принцип индивидуального обучения (компьютерные технологии предназначены для индивидуальных и подгрупповых занятий и позволяют построить коррекционную работу с учётом их индивидуальных образовательных потребностей и возможностей).

5. Принцип объективной оценки результатов деятельности ребёнка (в компьютерных программах результаты деятельности ребёнка представляются визуально на экране в виде мультимедийных образов и символов, исключающих субъективную оценку, в виде цифровых оценочных шкал или в устной форме).

6. Принцип игровой стратегии и введение ребёнка в проблемную ситуацию (игровой принцип обучения с предъявлением пользователю конкретного задания, варьируемого в зависимости от индивидуальных возможностей и коррекционно-образовательных потребностей, позволяет эффективно решать поставленные коррекционные задачи и реализовать на практике дидактические требования доступности компьютерных средств обучения).

7. Принцип воспитывающего обучения (использование компьютерных технологий позволяет воспитывать у детей с ОВЗ волевые и нравственные качества). Этому способствует и деятельность ребёнка, направленная на решение проблемной ситуации, желание достичь необходимого результата на повышенной мотивации деятельности. [1]

Использование ИКТ при обучении детей с ОВЗ имеет ряд преимуществ.

Одним из главных преимуществ использования компьютерных средств обучения в образовании детей с ОВЗ являются их большие возможности в визуализации предоставляемого учебного материала. Использование в педагогической деятельности ЦОР помогает педагогу значительно сократить время на трансляцию учебного материала, увеличив объём продуктивных видов деятельности на уроке; создавать интересные учебные и дидактические пособия, раздаточные, оценочные и тестирующие материалы, необходимые для реализации поставленных коррекционно-образовательных задач; быстро находить основные и дополнительные учебные материалы по теме урока или для факультативных курсов.

Введение информационных технологий во все области специального образования подчинено задаче максимально возможного развития ребёнка, преодоления уже имеющихся и предупреждения новых отклонений в развитии. Уроки с использованием ИКТ имеют большой потенциал для проведения коррекционной работы, направленной на концентрацию внимания, развитие мышления, воображения, мелкой моторики руки.

Одновременно появляется возможность индивидуализации коррекционного обучения в условиях класса, обеспечения каждому ребёнку адекватных лично для него темпа и способа усвоения знаний, предоставления возможности самостоятельной продуктивной деятельности, обеспеченной градуированной помощью.

Немаловажной задачей учителя является социализация учащихся в обществе. ИКТ позволяет решать эту задачу:

- развить новую информационную культуру деятельности для учеников с ОВЗ;

- повысить уровень мотивации учащихся;

- расширить зону индивидуальной активности ребёнка;

- находить источники дополнительной информации по предмету;

- увеличить динамику и образность предлагаемого учебного материала;

- проверить объём и правильность знаний, их глубину, осознанность, гибкость и оперативность;

- применить различные способы активизации мыслительной деятельности учащихся;

- систематизировать новые для учащихся знания;

- активизировать максимальное творческое участие детей в учебном процессе.

При любом обучении необходимо создавать мотивацию и активизировать познавательную деятельность учащихся. Это условие становится определяющим для достижения успеха при коррекционном обучении. Повышение эффективности познавательной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья посредством применения новых информационных технологий в коррекционном процессе во многом зависит от инициативной позиции преподавателя на каждом этапе обучения. Важными факторами являются подбор материала, составление заданий, конструирование педагогических и коррекционных задач с учётом индивидуальных психолого-возрастных особенностей детей. [3]

При внедрении ИКТ при обучении детей с ОВЗ большая роль отводится учителю и появляются особые требования к квалификации педагога. Учитель должен знать психолого-педагогические особенности работы с детьми с ОВЗ и методику работы с данной категорией детей и учитывать их в своей работе; иметь навыки продвинутого пользователя информационными и коммуникационными технологиями; обладать ключевыми профессиональными компетентностями, такими как информационная компетентность; использовать специальное программное обеспечение, электронные учебники, тренажёры, практикумы, ЦОР, энциклопедии, Интернет; знать состав и особенности учебно-методических комплексов и дидактических материалов, в том числе на электронных носителях; должен уметь создавать свои электронные образовательные ресурсы, постоянно обучаться новым информационным технологиям.

Можно сделать вывод о том, что реализация возможностей современных информационных технологий расширяет спектр видов учебной деятельности, позволяет совершенствовать существующие и порождает новые организационные формы и методы обучения. Урок с использованием современных информационных технологий для детей с ограничен-

ными возможностями здоровья способствует решению одной из основных задач коррекционного воспитания – развитию

индивидуальности ученика, его способностей ориентироваться и адаптироваться в современном обществе.

Библиографический список:

1. Ксензова, Г. Ю. Перспективные школьные технологии [Текст] : учебно-методическое пособие / Г. Ю. Ксензова. – Москва : Педагогическое общество России, 2000.
2. Селевко, Г. К. Альтернативные педагогические технологии (серия «Энциклопедия образовательных технологий») [Текст] / Г.К. Селевко. – Москва : НИИ школьных технологий, 2005.
3. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения [Текст] : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. С. Панина. – Москва : Академия, 2006. – 356 с.
4. Пахомова, Н. Ю. Проектное обучение – что это? [Текст] / Н. Ю. Пахомова // Методист. – 2004. – № 1.
5. Использование новых информационных технологий в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dioo.ru/tehnologii-distantionnogo-obucheniya/prakticheskaya-realizatsiya.html>, свободный.
6. Понятие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и их роль в образовательном процессе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ido.rudn.ru/nfpk/mult/mult8.html>, свободный.

Калинина О.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ (УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ) В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В статье освещены вопросы организации педагогической работы по формированию у детей с ОВЗ (умственной отсталостью) навыков здоровьесбережения.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, дети с ОВЗ (умственной отсталостью).

В настоящее время чрезвычайно актуальной как для настоящего, так и для будущего России продолжает оставаться проблема сохранения и укрепления здоровья детей.

Сложившаяся ситуация ухудшения здоровья детей заставляет искать новые стратегии, направленные на снижение уровня заболеваемости и сохранения здоровья всех субъектов образовательного процесса.

На решение данной проблемы в соответствии с проектом Федерального государственного образовательного стандарта направлена системно-организованная работа в школьных и дошкольных учреждениях, именуемая здоровьесберегающими технологиями.

К здоровьесберегающим технологиям относятся медико-профилактические, физкультурно-оздоровительные мероприятия, технологии обеспечения социально-психологического благополучия ребёнка, технологии здоровьесбережения и здоровьедобогащения педагогов, технологии валеологического просвещения родителей, здоровьесберегающие образовательные технологии.

В состав физкультурно-оздоровительных технологий входят: развитие физических качеств, двигательной активности, становление физической культуры воспитанников, дыхательная гимнастика, массаж и самомассаж, профилактика плоскостопия и формирование правильной осанки, воспитание привычки к повседневной физической активности и заботе о здоровье.

В технологию обеспечения социально-психологического благополучия ребёнка входит технология психолого-педагогического сопровождения развития.

Цель здоровьесберегающих образовательных технологий – пропаганда здорового образа жизни, формирование необходимых знаний, умений и навыков, использование их в повседневной жизни; укрепление здоровья детей через занятия физкультурой и спортом, знакомство со спортивными играми; воспитание негативного отношения к алкоголизму, курению и наркомании, а также расширение кругозора детей о

значении питания в жизни и деятельности человека, формирование знаний о разнообразии пищи, её целебных свойствах и культуре питания.

Организация педагогической работы по формированию у детей с ОВЗ (умственной отсталостью) навыков здоровьесбережения в нашем учреждении сосредоточена прежде всего на создании условий для формирования навыков сохранения и укрепления здоровья. Данная работа ведётся в различных направлениях и предусматривает несколько этапов.

Подготовительный этап. Изучение представлений детей о здоровье и здоровом образе жизни; определение содержания, планирование видов работы и организационных форм.

Основной этап. Расширение представлений детей о ЗОЖ через различные виды деятельности. Основная форма работы – организованная образовательная деятельность по ознакомлению с окружающим миром.

Закрепляющий этап. Закрепление и систематизация представлений детей о ЗОЖ.

В своей работе по данному направлению мы используем такие профилактические программы, как «Азбука здоровья и физического воспитания», «Мой выбор», «Разговор о правильном питании».

В силу психофизических особенностей наших воспитанников мы стараемся организовать коррекционно-педагогический процесс так, чтобы предлагаемый теоретический материал был доступен, актуален для детей, вызывал интерес и потребность применения в повседневной жизни. Поэтому все занятия проводятся в игровой форме, содержание этих занятий наполнено игровыми сюжетами. Например, к воспитанникам приходят герои мультфильмов (кот Леопольд, Матроскин и др.) и учат правильно питаться, следить за чистотой своего тела, рассказывают о разнообразии и пользе витаминов. Доктор Айболит рассказывает о том, как предупредить инфекционные заболевания, как избежать отравлений, оказать первую помощь при перегревании, травмах, укусах животных. Вместе с милиционером дядей Стёпой дети

изучают правила дорожного движения. Часто на свои занятия для беседы мы приглашаем медицинских работников. Врач вместе с зайцем Колгейтом рассказывает детям, как ухаживать за зубами, как сохранить улыбку красивой, освещает вопросы правильного сбалансированного питания.

Одним из широко используемых нами методов реализации учебно-воспитательных задач профилактических программ являются экскурсии. В ходе экскурсии проводятся беседы и практика. Так, например, во время экскурсии в фитнес-центр «Х-фит» была проведена беседа на тему «Влияние двигательной активности на состояние здоровья человека». Дети получили представление о работе фитнес-центра, о различных спортивных и оздоровительных направлениях. Вместе с инструктором наши воспитанники под музыкальное сопровождение выполняли ритмические упражнения с мячом и эспандером. Заключительным этапом стали просмотр фотографий, сделанных во время экскурсии, и обобщающая беседа с детьми.

Ценность этого метода заключается в том, что воспитанники в реальных, естественных условиях уточняют и расширяют свои представления о здоровом образе жизни, о способах поддержания здоровья, закрепляют знания, сформированные на занятиях, учатся общаться с новыми людьми, т. е. в процессе экскурсии формируется и обогащается социальный опыт детей. Как известно, чем больше и разнообразнее социальный опыт наших воспитанников, тем больше шансов, что они будут эффективно строить взаимоотношения с окружающими (в том числе сопротивляться негативному давлению), смогут анализировать свои чувства и переживания. Все эти свойства и качества обеспечивают подростку личностную устойчивость к любым внешним негативным влияниям, а значит, снижают вероятность его знакомства с алкоголем и наркотическими веществами.

Кроме того, воспитанию внимательного отношения к своему здоровью в нашей группе способствуют различные спортивные мероприятия. Так, у нас организован спортивный кружок, где дети обучаются игре в настольный теннис. Проводятся соревнования по разным видам спорта внутри учреждения, наши воспитанники регулярно участвуют в городских, окружных и районных спортивных мероприятиях.

Состояние здоровья детей с ОВЗ требует особенно внимательного отношения к организации коррекционно-педагогической деятельности: режиму занятий, учебной нагрузке, разумному сочетанию труда и отдыха, методическим требованиям, эмоциональному климату в группе. Без этих факторов невозможно сохранить здоровье детей.

Улучшить состояние ребёнка, отодвинуть утомление, снять усталость помогает применение на занятиях физкультминуток. Это может быть как музыкальная физкультминутка, так и физкультминутка, связанная с изучаемой темой (например, присядем, когда услышим название животного, хлопнем в ладоши, услышав название птицы, и т. д.).

Каждый комплекс физкультминуток состоит из 4-5 упражнений, повторяемых 4-6 раз. В комплекс подбираются простые, доступные упражнения, не требующие сложной координации движений. Упражнения охватывают большие группы мышц – в основном те, которые непосредственно участвуют в поддержании позы, сидении.

Во время занятий и во внеучебной деятельности мы используем комплексы упражнений из развивающей кинезиологической программы, учитывая оптимальную продолжительность различных видов деятельности. Всё это предохраняет от утомления и повышения функционального напряжения.

Кроме того, важное место в коррекционно-педагогической деятельности мы отводим здоровьесберегающим образовательным технологиям, предусматривающим соблю-

дение режима смены динамических поз; использованию схем зрительных траекторий; зрительно-пространственной активности детей; проведению динамических пауз, релаксации, пальчиковой гимнастики, дыхательной гимнастике и пр.

В режиме смены динамических поз часть занятия дети проводят стоя, они могут слушать, рассматривать удаленные предметы. Другую часть занятия дети проводят сидя, тем самым сохраняется и укрепляется позвоночник. В начале внедрения данного режима дети могут стоять не более 3-5 минут. Затем длительность нахождения детей в положении стоя может быть увеличена до половины занятия.

Схемы зрительных траекторий используются для разминок и упражнений на зрительную координацию. Упражнения проводятся в сочетании с движениями глазами, головой и туловищем в позе свободного стояния и базируются на зрительно-поисковых стимулах. На потолке или стене располагаются различные зрительные ориентиры, а детям предлагается найти глазами какую-либо игрушку или фигуру, затем «пробежать» глазами по кругу, в обратную сторону, затем снизу вверх, сверху вниз.

Согласно режиму зрительно-пространственной активности, детям предлагают найти зрительный материал в пространстве группы. Это может быть отгадки загадок, слова с заданными звуками и другое.

Динамические паузы проводятся во время занятий для предупреждения утомляемости детей и могут включать в себя элементы гимнастики для глаз, дыхательной гимнастики и др. в зависимости от вида занятия. Во время занятий также возможно применение различных форм релаксации с прослушиванием записей спокойной классической музыки (Чайковского, Рахманинова), звуков природы и т. д.

Медицинские работники нашего учреждения отвечают за медико-профилактический блок здоровьесберегающих технологий и работают в тесном контакте с педагогическим коллективом. Медперсонал оказывает помощь педагогам в организации индивидуального и дифференцированного подхода к воспитанникам с учётом особенностей психофизического развития, дают рекомендации по медико-педагогической коррекции, подбору профиля трудового обучения, профессиональной ориентации.

Важными факторами, оказывающими влияние на работоспособность и состояние здоровья детей с ОВЗ, являются соблюдение воздушно-теплового режима, освещённости, влажности, режима проветривания, правильного подбора мебели и оборудования. Эти вопросы также находятся под контролем медиков.

Основными видами и формами работы по формированию у детей с ОВЗ навыков здоровьесбережения являются занятия, беседы, наблюдения, опыты, прогулки, игры, досуги, соревнования, праздники, экскурсии, дни здоровья, выставки изобразительной деятельности, оздоровительные и закалывающие мероприятия, чтение с комментированием художественной и познавательной литературы по тематике ЗОЖ.

Педагогами нашей группы разработано тематическое планирование физкультурно-познавательных занятий с целью развития интереса к физической культуре и здоровому образу жизни. Задачи этих занятий разнообразны: воспитывать интерес к движениям и желание самостоятельно заниматься физическими упражнениями; углублять знания о пользе физических упражнений, о роли двигательной активности; формировать элементарные представления об особенностях строения и физиологии человека, о полезных и вредных привычках, о предупреждении некоторых заболеваний и травматизма; учить приёмам расслабления, аутотренингу, навыкам самомассажа.

Для закрепления и систематизирования представлений наших воспитанников о здоровье и ЗОЖ разработаны методические рекомендации по совместной проектной деятельности детей и взрослых «Здоровый образ жизни».

В рамках проекта собран богатый теоретический и практический материал: фотографии, иллюстрации, детские рисунки, коллективные аппликации и поделки, открытки и т. д.

Использование методик здоровьесберегающего обучения в нашем учреждении позволяет повысить не только эффективность учебного процесса, но и уровень здоровья детей с ограниченными возможностями здоровья. Главное в этой работе – неукоснительное соблюдение принципа систематичности, регулярности и междисциплинарного взаимодействия.

Библиографический список:

1. Воронова, Е. А. Здоровый образ жизни в современной школе: Программы, мероприятия, игры [Текст] / Е. А. Воронова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2011.
2. Лободина, Н. В. Здоровьесберегающая деятельность [Текст] / Н. В. Лободина, Т. Н. Чурилова. – Волгоград : Учитель, 2011.
3. Петлякова, Э. Н. Уроки здоровья в начальной школе: стандарты второго поколения [Текст] / Э.Н. Петлякова. – Ростов-на-Дону, 2011.
4. Протопопова, В. А. Управление здоровьесберегающим образовательным пространством современной школы [Текст] / В. А. Протопопова. – Волгоград : Учитель, 2014.
5. Селевко, М. Т. Современные образовательные технологии [Текст] / М. Т. Селевко. – Ярославль, 1998.
6. Сократов, Н. В. Современные технологии сохранения и укрепления детей [Текст] / Н. В. Сократов. – Москва : ТЦ «Сфера», 2005.
7. ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/>.
8. Харитоновна, Л. А. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе [Текст] / Л. А. Харитоновна. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2011.
9. Цабыбин, С. А. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе [Текст] / С. А. Цабыбин. – Волгоград : Учитель, 2009.

Кашапова Л.Я.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕСТВИЯ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Статья посвящена взаимодействию учителя-логопеда и родителей детей с общим недоразвитием речи III уровня. Из опыта работы учитель-логопед описывает как традиционные, так и нетрадиционные формы работы с родителями воспитанников, способствующие преодолению речевых недостатков у детей.

Ключевые слова: дети с ОНР III уровня.

Дети с ограниченными возможностями здоровья имеют неоднородный состав, в него входят дети с нарушениями речи. Дети с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития в настоящее время составляют основной контингент дошкольных учреждений.

Организации работы учителя-логопеда с семьёй является одной из сложных сторон деятельности педагога. Часто родители после зачисления ребёнка в группу компенсирующей направленности для детей с тяжёлыми нарушениями речи самоустраиваются от образовательного процесса, объясняя это нехваткой времени и педагогических знаний в вопросах развития речи детей.

Поэтому важным направлением коррекционно-воспитательной деятельности учителя-логопеда является взаимодействие с родителями – как одно из условий оптимизации педагогического процесса и социализации ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. Необходимо сделать родителей активными участниками педагогического процесса, научить их адекватно оценивать и развивать своего ребёнка с ОНР III уровня. Только родители ежедневно могут закреплять речевые навыки в непосредственном общении и изученный материал в домашних условиях. Практический опыт работы в ДОО позволяет сделать вывод о том, что роди-

телям нужна постоянная методическая помощь учителя-логопеда для решения проблем речевого развития детей. Родителей надо привлекать к активному участию в обучении с первых месяцев пребывания их ребёнка в специальной группе. Непрерывная связь с родителями осуществляется с помощью коллективной, индивидуальной, наглядно-информационной форм работы. [1]

Учитель-логопед в своей работе с родителями детей с ОНР III уровня использует как традиционные, так и нетрадиционные формы взаимодействия.

В течение учебного года проводятся несколько родительских собраний. Первое собрание проводится в начале сентября. На нём учитель-логопед знакомит родителей с целью и задачами адаптированной основной образовательной программы и кратким содержанием работы на учебный год. Педагог обрисовывает общие проблемы детей группы, не переходя на личности, представив несколько вариантов развития событий (как позитивных, так и негативных); подчёркивает необходимость систематических занятий и роль в коррекционной работе родителей.

В первые две недели учебного года учитель-логопед проводит обследование состояния речи воспитанников. На этом этапе необходима индивидуальная встреча с родителями

ми, на которой учитель-логопед даёт подробную характеристику речевого развития каждого ребёнка. Учитель-логопед может сказать, как ребёнок начал работать, на что надо обратить внимание в первую очередь, показать степень отставания от нормы и необходимость совместных усилий в преодолении данного дефекта.

Второе родительское собрание проводится в декабре. На нём подводятся итоги за первое полугодие, раскрываются основные пути дальнейшего коррекционного обучения. Рассказывается об успехах детей и тех трудностях, которые возникли в процессе коррекционных занятий и на которые следует близким обратить особое внимание.

Третье родительское собрание проводится в мае, подводятся итоги обучения за год, даются рекомендации по закреплению пройденного материала.

Важным видом взаимосвязи в работе учителя-логопеда и родителей являются консультации.

Фронтальные консультации проводятся один раз в месяц. Это своеобразный логопедический всеобщий родительский. Тематика таких консультаций определяется на учебный год, при необходимости она может меняться. Примерный перечень тематических консультаций: «Артикуляционная гимнастика с мамой», «Пальчиковая гимнастика в развитии и коррекции речи детей с ОНР», «Как следить за автоматизацией звука в домашних условиях», «Рекомендации по выполнению домашних заданий», «Обучение детей с ОНР рассказыванию», «Речевые игры дома».

Индивидуальные консультации проводятся обычно после вызывания учителем-логопедом нарушенного звука у ребёнка. Цель таких индивидуальных консультаций – показать родителю правильное произношение ребёнком ранее нарушенного звука и дать рекомендации по автоматизации звука, так как родители часто привыкают к речи своего ребёнка и не замечают в ней недочётов.

Посещение открытых индивидуальных, фронтальных занятий родителями проводится в течение всего учебного года (не реже одного раза в 3 месяца). На этих занятиях родители могут увидеть, как работают все дети, как занимается их ребёнок, знакомятся с приёмами работы по той или иной теме, что позволяет оказать помощь своим детям дома.

Одна из нетрадиционных форм работы с родителями в ДОУ – организация семейного клуба «Говорун». Заседание семейного клуба проходит 1 раз в два месяца.

В рамках клуба учителем-логопедом проводится:

1) Анкетирование, которое позволяет выявлять наиболее актуальные проблемы для родителей;

2) Консультации по запросам родителей, по интересующим и волнующим вопросам речевого развития ребёнка с ОНР III уровня;

3) Дни открытых дверей для ознакомления родителей с организацией коррекционно-воспитательной работы с детьми, успехами и проблемами ребёнка, особенностями работы с ним;

4) Семинары-практикумы «Игры на развитие фонематического слуха», «Тренируем пальчики – развиваем речь» мастер-классы «Изготовление шумовых инструментов», тренинги. Они проводятся с целью не только приобретения новых знаний, но и получения необходимых практических навыков для дальнейшей помощи своему ребёнку в процессе обучения и воспитания;

5) Круглые столы, где происходит обсуждение или освещение каких-либо вопросов. Все родители имеют равные права, высказываются по очереди или в определённом порядке;

6) Конкурсы «Лучший чтец», «Эти веселые стихи», развлечения «Праздник букв», праздники «Страна красивой речи», «Говорун-шоу», которые создают дружеские отношения между взрослыми и детьми, воспитывают интерес к окружающему, стимулируют познавательную активность, способствуют развитию речевой деятельности детей с ОНР III уровня;

7) Выставки творческих работ «Буквы-самоделки» «Наш город», дидактических игр, методической литературы, которые способствуют распространению педагогических знаний среди родителей, а также активизации педагогического самобразования родителей.

Тематика встреч в клубе выбирается с учётом особенностей, трудностей и потребностей семей, исходя из возникающих по ходу коррекционно-образовательного процесса проблем. Предварительно с родителями проводятся анкетирования или индивидуальные беседы, которые также выявляют их интересы, запросы, проблемы, трудности и пожелания. На основе этих данных совместно со специалистами ДОУ составляется тематический план работы клуба. В плане представляются темы заседаний семейного клуба на учебный год. Каждая тема раскрывается в нескольких формах работы с родителями. В плане указываются организаторы и участники, а также сроки проведения мероприятия.

Выполнение еженедельного домашнего задания способствует наилучшему закреплению изученного на занятиях материала и даёт возможность свободно использовать полученные знания, умения и навыки во всех сферах жизнедеятельности ребёнка. Задания строятся на материале лексической темы, звука или буквы, изучаемой всю предшествующую неделю на фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятиях, проводимых учителем-логопедом. Домашнее задание ребёнок выполняет в индивидуальной рабочей тетради под обязательным присмотром взрослого. Желательно, чтобы с ребёнком занимался постоянно один из родителей – это помогает ребёнку и взрослому настроиться и придерживаться знакомых единых требований. [2]

Наглядно-информационная форма работы очень важна для родителей, чьи дети посещают группу компенсирующей направленности для детей с тяжёлыми нарушениями речи. Большую часть информации, по утверждению психологов, мы запоминаем, воспринимая её зрительно. Наглядность агитации обеспечивается применением разнообразных сопровождающих иллюстраций, демонстраций практических работ, выставочным материалом, она служит стимуляции активности родителей.

Специально для родителей детей с ОНР III уровня оформлен родительский уголок «Мы изучаем» в групповой раздевалке. Информация, помещённая в уголке, знакомит родителей с темами, целями и задачами основных занятий, чтобы родители были в курсе того, что изучают дети, какие знания, умения и навыки они получают. Это способствует тому, что родители могут участвовать в обучении ребёнка, оказывать ему посильную помощь дома. Материалы родительского уголка содержат лексико-грамматические и дидактические игры, художественные произведения для чтения и заучивания. [3]

Экран звукопроизношения показывает количество нарушенных звуков у детей и динамику исправления звукопроизношения. Родители видят, как продвигается процесс коррекции звуков (это обозначается цветными символами). Они могут наглядно увидеть, какой звук ещё автоматизируется, а какой введён в речь.

Эффективно и наглядно использование медалей для детей «Я дружу со звуком» (ребёнок получает медаль, если научился правильно произносить звук). Дети их с гордостью

носят. И родители довольны, частичка медали – это и их вклад в общую победу над трудным звуком.

Создание и использование персонального сайта свидетельствует о том, что учитель-логопед работает в современном информационном пространстве, использует информационно-коммуникационные технологии, которые помогают осуществлять работу с родителями и воспитанниками на современном уровне. На сайте учителя-логопеда много интересного и полезного материала для родителей: консультации, рекомендации, презентации, проекты, сценарии праздников, мастер-классы, материал по автоматизации и дифференциации звуков, а также продемонстрированы мероприятия, проведенные с воспитанниками и их родителями. Вот наиболее интересные темы раздела «Взаимодействие с родителями»: «Полезная информация» – для родителей по коррекционно-образовательной работе; «Скоро в школу» – информация, которая поможет успешно подготовить ребёнка к школе; «Это интересно» – организация для воспитанников и их родителей доступа к дополнительным учебным материалам, необходимым для успешной коррекционной работы, выполнения заданий учителя-логопеда, самостоятельного обучения.

Использование электронной почты при общении с родителями может стать источником информации учебного, методического или воспитательного характера. Со страниц электронной почты родители могут получить оперативную информацию. Обязательным является наличие контактов с адресами

электронной почты всех родителей. Сбор данных можно включить в анкету для родителей, где они указывают адрес электронной почты. Особенно важно такое общение с родителями детей с ОНР III уровня, находящихся дома по причине болезней. Родитель вместе с ребёнком в доступной форме может повторить материал, пройденный в его отсутствие в дошкольном учреждении.

Участие ребёнка в конкурсах (очных, дистанционных) способствует сплочению семьи, взаимодействию с учителем-логопедом. Родители помогают ребёнку всей семьёй, стремятся к победе. Особую значимость конкурсные программы приобретают в обучении и воспитании детей с ОВЗ. У таких детей часто развивается неуверенность в себе и своих способностях, они более остро переживают неудачи. Участвуя в конкурсах, дети приобретают неоценимый опыт общения со сверстниками, у них развиваются уверенность и самостоятельность, что позволяет в дальнейшем добиваться поставленных целей. Участие в конкурсах – хорошая среда для сближения родителей детей с ОВЗ и родителей сверстников. Это общение способствует развитию толерантности.

Описанные формы взаимодействия с родителями детей с ОНР III уровня эффективно применяются мною, наполняясь новым содержанием в соответствии с требованиями, предъявляемыми к образованию и воспитанию детей дошкольного возраста.

Библиографический список:

1. Нищева, Н. В. Примерная адаптированная основная образовательная программа для детей с тяжёлыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет: Рекомендовано к использованию в образовательных учреждениях региональным экспертным советом комитета по образованию Правительства Санкт-Петербурга [Текст] / Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015. – 352 с.
2. Агранович, З. Е. Сборник домашних заданий для преодоления недоразвития фонематической стороны речи у старших дошкольников: В помощь логопедам и родителям [Текст] / З. Е. Агранович. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. – 160 с.
3. Агранович, З. Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР: В помощь логопедам и родителям [Текст] / З. Е. Агранович. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003. – 128 с.
4. Мастюкова, Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии [Текст] : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина ; под ред. В. И. Селиверстова. – Москва : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2003. – 408 с.
5. Доронова, Т. Н. Дошкольное учреждение и семья – единое пространство детского развития [Текст] : методическое руководство / Т. Н. Доронова, Е. В. Соловьева, А. Е. Жичкина и др. – Москва : ЛИНКА-ПРЕСС, 2006. – С. 25–26.

Ковалева Л.В., Бурля Д.И.

ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

В статье показана организация коррекционной работы с детьми раннего возраста с ТНР.

Ключевые слова: дети с ОВЗ.

С каждым годом жизнь предъявляет к нам и нашим детям всё более высокие требования, растёт объём необходимых знаний. Мало того, жизнь требует, чтобы усвоение этих знаний было не механическим, а осмысленным. Одним из основных условий успешного обучения является своевременное и полноценное формирование речи детей. Как известно, все функции ЦНС лучше всего поддаются тренировке и воспитанию в период их естественного формирования. Возникшие неблагоприятные условия задерживают развитие этих функций и в дальнейшем отставания компенсируются с трудом и

не полностью. Для развития речи таким «критическим» периодом являются первые три года жизни ребёнка, поскольку к этому сроку в основном заканчивается анатомическое созревание речевых областей мозга, ребёнок овладевает главными грамматическими формами родного языка, накапливая большой запас слов.

У значительной части детей с ОНР признаки общего недоразвития речи сочетаются с выраженными трудностями речевого контакта и нарушениями формирования личности. Коррекционно-развивающая работа с дошкольниками ранне-

го возраста включает в себя целенаправленную логопедическую работу и психологическую помощь и осуществляется в трёх направлениях:

- работа с детьми;
- работа с родителями (законными представителями);
- работа с персоналом ДОО.

Сопровождение воспитанников в ДОО, в том числе и первичное обследование ребёнка раннего возраста, имеющего речевые нарушения, учитель-логопед и педагог-психолог проводят с письменного согласия (Соглашение о психологическом и/или логопедическом сопровождении ребёнка, утвержденном заведующим ДОО согласно Положения о службе практической психологии в системе Министерства Образования РФ, утвержденного Приказом Министерства Образования РФ от 22.10.1999 г. № 636) родителей (законных представителей) ребёнка. Условия развития речи ребёнка, его коммуникативные навыки, активная речь, внимание, восприятие, навыки игровой деятельности и иное фиксируются в картах логопедического и психологического обследования. Уровень речевого развития ребёнка фиксируется в протокол. По результатам обследования специалистов выявляются дети, нуждающиеся в сопровождении ПМПК ДОО с дальнейшим проведением комплексных мероприятий по преодолению у них речевых нарушений. В рамках работы Детско-родительского клуба учитель-логопед консультирует родителей детей раннего возраста о необходимости и целях коррекционно-развивающей работы и даёт рекомендации обратиться в территориальную психолого-медико-педагогическую комиссию УО (ТПМПК УО) для получения коллегиального заключения ТПМПК УО, определения образовательного маршрута ребёнка и получения консультации.

Основной формой коррекционной работы с детьми раннего возраста могут быть индивидуальные, подгрупповые и групповые занятия. Занятия проводятся 2 раза в неделю учителем-логопедом, педагогом-психологом и воспитателями. Продолжительность занятия – 20 минут. Содержание и организационные формы занятий определяются в зависимости от этапа работы и конкретных задач обучения. Тематика и планы занятий являются фиксированными и обеспечивают последовательность и взаимосвязь между темами и усвоением навыков.

Основные задачи логопедических занятий:

- поддерживать стремление ребёнка активно вступать в общение доступными для него неречевыми и речевыми средствами; инициативно высказываться, выражая свои желания, чувства, мысли; делиться впечатлениями; сопровождать речью игровые действия, отношение к происходящему; побуждать к неситуативному общению на близкие ребёнку темы;
- побуждать детей использовать слова для обозначения предметов, их действий и качеств, обогащать словарь названиями предметов;
- содействовать освоению грамматического оформления высказываний: изменению слов, согласованию их в предложениях разной структуры, образованию уменьшительно-ласкательных наименований и т. д.;
- упражнять в правильном произношении гласных и простых согласных звуков, поддерживать самостоятельные игры со звуками в звукоподражательных словах и при разнообразном звуковом сопровождении игровых действий;
- готовить артикуляционный аппарат для правильного произношения всех звуков родного языка, тренируя его основные движения при отработке простых по произношению звуков: А, У, О, И, Э, Б, П, М, В, Ф;
- вырабатывать слуховое внимание, речевое дыхание, улучшать работу голоса.

Требования к проведению логопедических занятий:

- движения от простого к сложному, т. е. подбор игр и упражнений, с которыми дети смогут справиться самостоятельно либо при помощи взрослого;
- учёт нагрузки – постепенное увеличение нагрузки к середине встречи и постепенное её снижение к концу занятия;
- смена деятельности – спокойные упражнения сменяются подвижными играми;
- активное участие родителей, выполняющих домашние задания с детьми.

Основные задачи психокоррекционной работы:

- снижение тревожности у детей;
- коррекция агрессивных проявлений;
- снятие эмоционального напряжения, развитие эмпатии, тактильного восприятия;
- создание положительного эмоционального климата в группе;
- развитие психических процессов;
- развитие коммуникативных навыков и умений.

Все игры и упражнения, включаемые в занятия, должны быть адаптированы для детей раннего возраста с учётом их речевого развития. В работе с детьми раннего возраста с ТНР педагог-психолог также использует следующие направления психологической коррекции:

- игровую психокоррекцию – использование игры в целях исправления эмоциональных и поведенческих расстройств. При помощи игр решаются различные задачи: повышение самооценки, отработка коммуникативных навыков, снятие эмоционального напряжения, двигательной активности и агрессии;
- библиотерапия с использованием произведений отечественных и зарубежных авторов – психокоррекционное воздействие на детей с помощью чтения специально подобранной литературы в целях нормализации и оптимизации психического состояния детей;
- арт- и музыкотерапия – помогает создать новые позитивные переживания у ребёнка и осуществить коррекцию психоэмоциональных процессов и отклонений в личностном развитии. С детьми раннего возраста с ТНР необходимо выполнять упражнения, предполагающие несложную работу, например, с красками, глиной. Рисование поможет освободиться от негативных переживаний, не вытесняя их и не выплёскивая на других;
- гештальт-терапия, телесно-ориентированная психотерапия – направлена на осознание собственного тела. В занятиях включаются упражнения по развитию пластической выразительности тела (элементы пантомимы).

Работа с семьёй воспитанников раннего возраста с ТНР

Изучение особенностей семейного воспитания и родительской позиции с целью сотрудничества с ДОО выявляет зависимость между неблагополучием семьи и состоянием ребёнка. Семьи с неблагополучным социальным статусом обычно пассивны и не включаются в коррекционную работу, психическое и речевое развитие детей, воспитывающихся в таких семьях, как правило, замедленно. В связи с этим работа с родителями по повышению их компетентности и формированию адекватной оценки состояния ребёнка является частью комплексной программы коррекционного воздействия по преодолению личностных и речевых нарушений детей с ТНР. В психокоррекционной работе с родителями (законными представителями) используют систему консультативной помощи И. Ю. Левченко и В. В. Ткачевой, представленной в двух формах работы: индивидуальной и групповой.

Индивидуальная форма осуществляется в виде бесед с родителями или частично структурированного интервью с родителями ребёнка. В ходе этих бесед необходимо обучать

их приёмам и формам поведения, которые смогли бы помочь в трудных жизненных ситуациях, связанных с проблемами ребёнка.

Групповые коррекционные занятия проводятся по направлениям:

- гармонизация взаимоотношений между родителями и ребёнком;
- кризис 3-х лет и его проявления;
- гармонизация внутрисемейных отношений.

Работа с персоналом ДОУ

Взаимоотношения ребёнка раннего возраста с другими людьми – один из важнейших факторов его личностного развития. Персонал ДОУ способствует сближению детей, созданию атмосферы сотрудничества, взаимопонимания. Стиль поведения педагога влияет на формирование личности дошкольника. Очень важно, чтобы воспитатели и сотрудники

ДОУ относились к каждому ребёнку тепло и доброжелательно, замечали продвижения и успехи детей и учитывали их особенности. С этой целью необходимо осуществлять просвещение персонала ДОУ. В основу работы должна быть положена передача знаний о психологии детей раннего возраста с отклонениями в развитии. Создание персоналом ДОУ адекватных условий для организации коррекционно-развивающих мероприятий по преодолению у детей раннего возраста ТНР – одна из основных задач коррекционной работы. Для этого осуществляется система мероприятий, включающая в себя:

- активизацию деятельности консилиума ДОУ;
- работу по подготовке и переподготовке педагогических кадров, владеющих технологией коррекционно-развивающего обучения и приёмами психокоррекции.

Библиографический список:

1. Ткачева, В. В. Психокоррекционная работа с матерями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии [Текст] / В. В. Ткачева. – Москва, 1999.
2. Психотерапия в дефектологии [Текст] : сб. статей / под ред. Н. П. Вайзмана. – Москва, 1992.
3. Психолог в детском саду: Детский центр Венгера [Текст] / под ред. М. Венгер. – Москва, 1995.
4. Мамайчук, И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии [Текст] / И. И. Мамайчук. – Санкт-Петербург, 2001.
5. Захаров, А. И. Семейное воспитание личности и его дефекты [Текст] / А. И. Захаров // Социальная психология личности. – Ленинград, 1974.

Курманова Г.К., Насонов М.М.

АДАПТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

В статье показана актуальность создания адаптивной образовательной среды для успешной социализации детей с ООП, представлены компоненты, составляющие модель адаптивной образовательной среды, критерии и показатели, по которым определяется качество адаптивной образовательной среды.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, адаптивная образовательная среда, критерии, показатели и индикаторы благоприятной адаптивной образовательной среды.

Актуальность создания адаптивной образовательной среды для успешной социализации детей с ООП.

Получение образования детьми с особыми образовательными потребностями (далее ООП) оказывает огромное влияние на процесс подготовки воспитанников к самостоятельной жизни, 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. [1] Социальная среда складывается из пространственного, социально-поведенческого, информационного окружения, из событий, происходящих вокруг. Всё это рисует ребёнку жизнь такой, какая она есть или какой она может быть, формирует образ жизни и служит основанием для поведения.

Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа готовит учеников к самостоятельному труду и даёт им определённый объём знаний и умений по ряду предметов школьного курса. У воспитанников формируются необходимые нравственные понятия, навыки культурного поведения. Процесс обучения и воспитания направлен на формирование личности ребёнка с ООП, коррекцию недостатков развития,

что в конечном счете создаёт предпосылки для его социализации.

Однако, как показывает практика, трудовая, бытовая и психологическая адаптация выпускников специальной (коррекционной) общеобразовательной школы далеко не всегда проходит успешно. Заметна тенденция к частой смене работы, не всегда объективно обоснована неудовлетворённость заработком, имеют место трудности в установлении контактов с членами коллектива, отстранённость от участия в общественной и культурной жизни предприятия. Большие проблемы возникают в связи с неумением правильно распределить бюджет, спланировать накопления, рационально вести хозяйство. У выпускников, живущих с родителями, явно выражены иждивенческие настроения. Причины затруднений связаны не только с особенностями психофизического развития детей, но и с состоянием обучения и воспитания в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе. Поэтому в организации образования данного типа должны быть созданы необходимые условия, максимально содействующие расширению и углублению социализации учащихся.

Для успешной социальной адаптации детей с ООП необходима соответствующая образовательная среда, которая должна опираться не на принуждение, а на помощь и все-

мерное побуждение детей к познавательной деятельности, должна ориентировать детей не на запоминание, а на понимание, должна культивировать не конкуренцию, а сотрудничество, ставить в центр обучения не столько знания, умения, навыки, сколько развитие личности ребёнка. [2]

Основным условием включения ребёнка с ООП в социальное и образовательное пространство на уровне образовательной организации является создание адаптивной образовательной среды.

Основная цель организации адаптивной образовательной среды для обучения детей с ООП заключается в создании педагогических условий, обеспечивающих каждому из них возможность всестороннего проявления личности в учебной деятельности, обретения того уровня социальной компетентности, который позволит ему самостоятельно и свободно определять и решать свои социальные вопросы, адекватно оценивать себя и окружающих людей, соотносить свои интересы с возможностями общества и реалиями жизни.

Построение адаптивной образовательной среды призвано уменьшить противопоставление здоровых детей и детей с ООП, приспособить педагогические технологии к особенностям ребёнка с проблемами в развитии, что позволит создать безбарьерную образовательную среду. Получение детьми данной категории полноценного образования способствует их социальной защищённости на всех этапах социализации, повышению социального статуса, становлению гражданственности и способности активного участия в общественной жизни и трудовой деятельности.

Понятие «адаптивная образовательная среда» и её компоненты.

Адаптивная образовательная среда – это совокупность условий, организуемых администрацией школы, всем педагогическим коллективом при обязательном участии самих учащихся и их родителей с целью создания оптимальных условий для всестороннего развития личности учащихся и педагогов посредством создания содержательных, организационных, психолого-педагогических и методических условий. [2]

Организация безбарьерной образовательной среды обеспечивает оптимизацию её влияния на личность. В таких образовательных условиях субъект, управляющий образовательным процессом (администратор, педагог, родитель), выполняет систему действий по превращению среды в средство диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата.

Таким образом, образовательная среда представляет собой совокупность локальных сред, обеспечивающих ребёнку познание и развитие, это среда, в которой функционирует ребёнок: 1) я – ситуация; 2) семья; 3) класс (группа); 4) организация образования; 5) двор, микрорайон и др. Это социум, в котором ученик приобретает навык социального взаимодействия.

Создание адаптивной образовательной среды предполагает, что современная система обучения и воспитания должна будет подстраиваться под индивидуальные образовательные потребности ребёнка, используя новые подходы к обучению с применением различных вариантов, форм, методов обучения и воспитания.

Основными компонентами модели адаптивной образовательной среды являются [2]:

а) механизмы отбора содержания образования, обеспечивающие введение специальных разделов, учитывающих задачи социальной адаптации детей;

б) особая организация обучения с использованием технологий коррекционно-реабилитационной направленности;

в) специфическая пространственно-временная организация образовательной среды, включая пролонгирование процесса обучения за рамками организации образования, что определено в содержании специального образования;

г) согласование действий квалифицированных специалистов разных профилей, участвующих в образовании детей с ОПП.

Успешное проектирование адаптивной образовательной среды для детей с ООП требует решения организационно-педагогических задач:

- организационные задачи:

а) создание системы управления основными компонентами модели адаптивной образовательной среды;

б) ресурсное обеспечение функционирования модели;

в) мотивация и систематическое повышение квалификации педагогических кадров;

г) включение родителей в процесс реабилитации и интеграции детей в общество;

д) взаимодействие специалистов различного профиля в вопросах создания лечебно-реабилитационного пространства;

е) методическая и психолого-педагогическая поддержка как со стороны специалистов школы, так и со стороны «внешних» социальных партнеров: методического кабинета при отделах образования, вузов, городской (областной) психолого-медико-педагогической консультации (ПМПК), общественных организаций.

- педагогические задачи:

а) формирование у детей позитивной, социально-направленной учебной мотивации;

б) применение адекватных возможностям и образовательным потребностям обучающихся педагогических технологий, методов, приёмов, форм организации учебной работы;

в) разработка и внедрение обучающих программ на основе личностно-ориентированного подхода;

г) адаптация и модификация содержания учебного материала для освоения ребёнком с ОПП;

д) адаптация имеющихся или разработка необходимых учебных и дидактических материалов;

е) организация уроков, внеучебных и внеклассных мероприятий с использованием интерактивных форм деятельности детей;

ж) организация внеклассной работы, направленной на раскрытие творческого потенциала каждого ребёнка, реализация его потребности в самовыражении, участии в жизни класса, школы;

з) использование адекватных возможностям детей способов оценки их учебных достижений, продуктов учебной и внеучебной деятельности.

Критерии, показатели и индикаторы благоприятной адаптивной образовательной среды.

Среда должна выполнять образовательную, развивающую, воспитывающую, стимулирующую, организационную, коммуникативную функции. Но самое главное – она должна способствовать развитию самостоятельности ребёнка, удовлетворению его потребностей, включающих физиологические потребности, потребности в безопасности, любви, привязанности, признании, уважении, самоактуализации, формировании умения общаться, чувствовать себя частью общества, быть готовым к взаимодействию в обществе, т. е. быть социально активным [3].

В качестве требований к организации современной адаптивной образовательной среды и общих принципов её проектирования и моделирования могут выступать следующие критерии, показатели и индикаторы качества среды (табл. 1):

Критерии, показатели и индикаторы качества среды

| Критерии | Показатели | Индикаторы |
|--|--|--|
| Безопасность, комфортность и эмоциональная насыщенность | Предметная и пространственная организация среды позволяет минимизировать у ребёнка с ООП чувство неуверенности и страха. Благоприятный психолого-педагогический фон позволяет ребёнку легко адаптироваться и комфортно себя чувствовать. Материально-техническое ресурсное обеспечение: учебные кабинеты, специальное оборудование, режим обучения, питания, отдыха на основе учёта особых образовательных потребностей. | <ul style="list-style-type: none"> - позитивное самочувствие ребёнка в учебном процессе; - отсутствие страха перед учителями; - доверительные отношения ребёнка и педагогов; - дружеская, товарищеская атмосфера в классе; - высокая степень удовлетворённости детей условиями школьной жизни; - низкий уровень ситуативной тревожности; - соответствие материально-технического обеспечения санитарно-гигиеническим требованиям. |
| Ориентированность образования на запросы учащихся, родителей, социума | Учёт образовательных запросов социума, родителей, учащихся на получение качественного образования | <ul style="list-style-type: none"> - нацеленность содержания учебной программы на формирование учебных и социальных компетенций учащихся; - ориентированность образования на формирование социальной готовности учащихся. |
| Мотивация и стимулирование учебно-познавательной деятельности учащихся | Создание для каждого ученика ситуации успеха, развитая система поощрения, стимулирования учебного труда, различных видов активности, побуждающей к самостоятельности и творчеству | <ul style="list-style-type: none"> - учёт индивидуальных особенностей учеников; - применение в урочной и внеурочной среде различных форм, приёмов поощрения и стимулирования активности учащихся; - создание условий для достижения школьниками успеха. |
| Индивидуализация и дифференциация обучения | Учёт особых образовательных потребностей детей, построение индивидуального маршрута образования, разноуровневый характер обучения | <ul style="list-style-type: none"> - дифференциация учебного материала; - разработка систем заданий различного уровня трудности и объёма; - разработка системы мероприятий по организации процесса обучения в конкретных учебных группах, учитывающих индивидуальные особенности каждого учащегося. |
| Практико-ориентированная направленность | Нацеленность обучения на овладение учащимися жизненно важными практическими навыками | <ul style="list-style-type: none"> - связь обучения с жизненной практикой учащихся; - интеграция предметных возможностей различных учебных предметов; - сформированность ключевых компетенций; - социальная готовность учащихся. |
| Гибкость и вариативность образовательного процесса | Адаптация программных требований к возможностям и потребностям конкретного ребёнка группы | <ul style="list-style-type: none"> - наличие коррекционно-развивающей образовательной среды; - ориентация образовательного процесса на восстановление нарушенных анализаторных систем; - учёт образовательных потребностей учащихся. |
| Социальная ориентированность | Создание благоприятной психологической атмосферы для взаимодействия ребёнка с окружением (одноклассниками, сверстниками, педагогами) для участия детей в различных видах деятельности. | <ul style="list-style-type: none"> - умение учащихся работать в группе, команде, коллективе; - умение строить взаимоотношения, накапливать социальный опыт взаимодействия с разными группами людей; - коммуникативные умения строить диалог, договариваться. |

Условия функционирования адаптивной образовательной среды. Модель адаптивной образовательной среды в условиях специальной общеобразовательной школы.

Важным аспектом проектирования модели адаптивной образовательной среды специальной (коррекционной) обще-

образовательной школы является организация механизма управления данной средой, который предполагает две линии: административную и профессиональную [4] (табл. 2):

Организация механизма управления адаптивной образовательной средой

| Административное управление | Профессиональное управление |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - нормативно-правовое обеспечение адаптивной образовательной среды; - определение миссии и стратегии организации образования; - организация деятельности структур, координация их взаимодействий (психолого-педагогическая медицинская служба, методические объединения педагогов, мониторингово-аналитическая служба, логопедическая служба, центры развития детей, попечительский совет и т. д.); - планирование деятельности всех структур, организация деятельности; - мониторинг основных направлений образовательной деятельности; - принятие управленческих решений по результатам деятельности; - коррекционные мероприятия по результатам деятельности. | <ul style="list-style-type: none"> - психолого-педагогическая диагностика проблем в развитии ребёнка; - организация образовательного процесса на основе внедрения адаптивных коррекционно-развивающих программ обучения, внедрения новых технологий и методик обучения детей; индивидуализация и дифференциация обучения с учётом ОПП учащихся; - консультирование; - осуществление взаимодействия с различными организациями по оказанию специальной поддержки и помощи; - создание благоприятного развивающего пространства на основе внедрения вариативной части программы, развития сети кружковой, досуговой деятельности; - организации лечения, летнего оздоровления школьников; - организация и совершенствование системы профессионального роста педагогических кадров. |

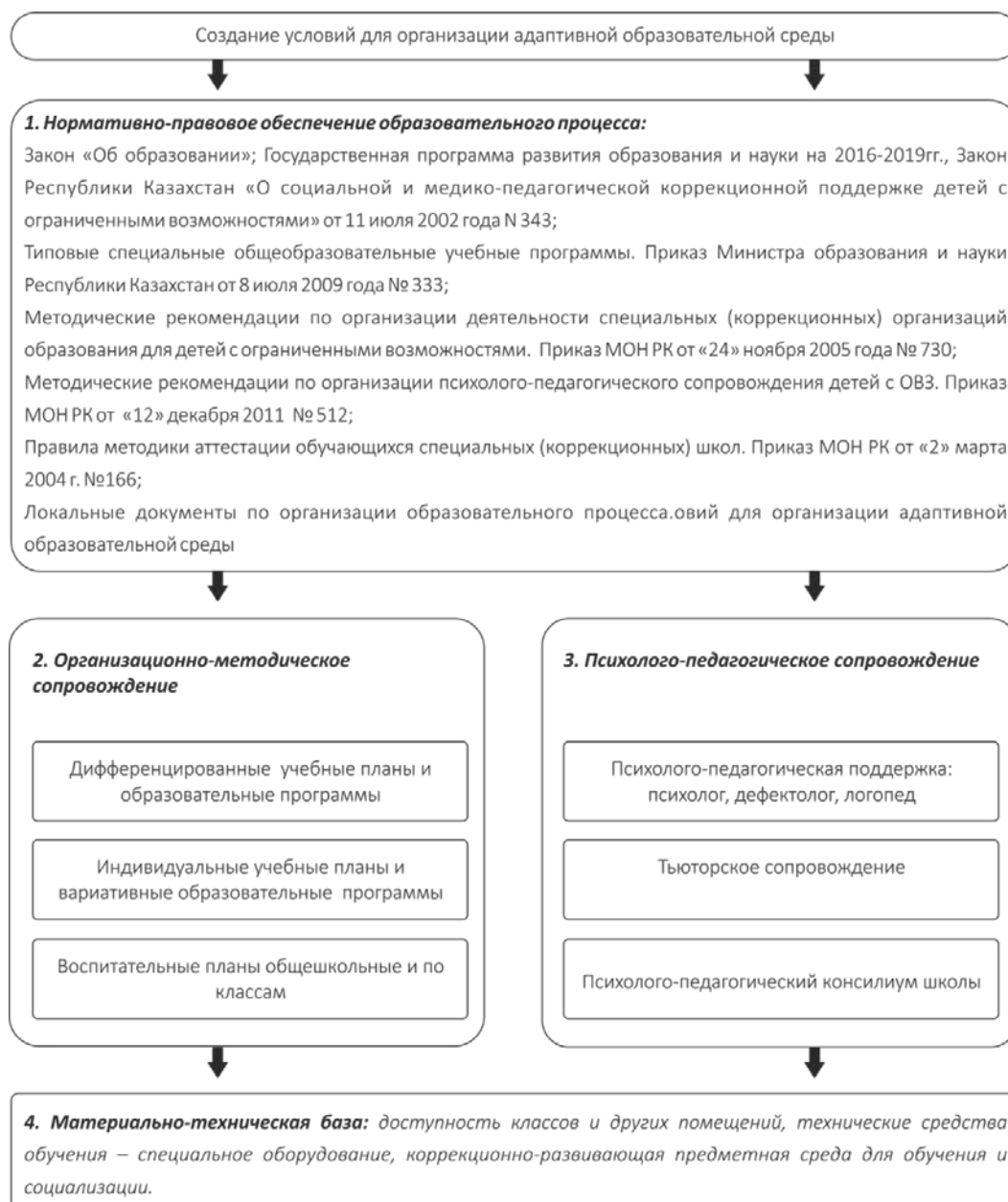


Рис. 1. Создание условий для организации адаптивной образовательной среды

В Павлодарской области модель адаптивной образовательной среды специальной общеобразовательной школы, которая позволяет строить обучение школьников с ООП на основе требований государственного общеобразовательного стандарта образования к уровню знаний, умений и навыков, реализуется в семи организациях образования:

- ГУ «Специальная общеобразовательная школа-интернат № 4 г. Павлодара»;
- ГУ «Специальная общеобразовательная школа-интернат № 3 г. Аксу»;
- ГУ «Областная специальная общеобразовательная школа-интернат»;
- ГУ «Специальная общеобразовательная школа-интернат № 1 для детей с нарушением слуха»;
- ГУ «Специальная общеобразовательная школа № 19 г. Экибастуза»;
- ГУ «Щербактинская специальная общеобразовательная школа-интернат № 5»;
- ГУ «Песчанская специальная общеобразовательная школа-интернат № 2 для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».

Миссия специальной (коррекционной) общеобразовательной школы – дать образование, которое станет достаточной базой для успешного осознанного выбора учеником своей личной жизненной позиции и месте в обществе, т. е. позволит ему успешно социализироваться. Главный образовательный принцип, которого придерживаются школы данного типа, – всемерная поддержка и побуждение детей к познавательной деятельности, самостоятельным умственным действиям осмысленного характера для дальнейшей интеграции в общество.

Среди первостепенных задач:

- определение основных приоритетных направлений развития специальной (коррекционной) общеобразовательной школы;
- формирование целостной системы сопровождения каждого учащегося школы, направленной на решение образо-

вательных задач, повышение эффективности качества обучения и воспитания;

- развитие жизненной компетенции детей с ООП;
- внедрение индивидуально-дифференцированного подхода в обучении, воспитании, коррекции и социальной адаптации детей;
- внедрение критериальной оценки качества работы педагогов и организации образования;
- внедрение в практическую деятельность специалистов школы современных технологий коррекционного обучения учащихся;
- создание условий, обеспечивающих коррекционно-развивающее сопровождение учебного процесса, направленного на социализацию детей с ООП;
- обновление содержания образования;
- внедрение новых образовательных технологий и принципов организации учебного процесса, обеспечивающих эффективную реализацию содержания образования.

Система работы по моделированию адаптивной образовательной среды предполагает создание необходимых условий:

- нормативно-правовое обеспечение образовательного процесса;
- организационно-методическое сопровождение;
- психолого-педагогическое сопровождение;
- материально-техническое обеспечение;
- включённость каждого педагогического работника специальной (коррекционной) общеобразовательной школы в решение проблем создания коррекционно-развивающей среды. [5, 6] (рис. 1).

При создании необходимых условий проецируется модель адаптивной образовательной среды специальной (коррекционной) общеобразовательной школы, которая представляет собой структуру целостной организационной системы, направленной на формирование индивидуальной траектории развития школьника с ООП (рис. 2).



Рис. 2. Модель адаптивной образовательной среды специальной (коррекционной) общеобразовательной школы

Таким образом, создание адаптивной образовательной среды в условиях специальных (коррекционных) общеобразовательных школ позволяет успешно решать ряд задач:

- обеспечение соответствия адаптированной образовательной программы требованиям Государственного общеобразовательного образовательного стандарта РК и другим нормативно-правовым документам, регулирующим образовательную деятельность специальных (коррекционных) организаций образования;
- обеспечение преемственности образования начальной и общей школы, динамическое наблюдение детей при переходе в среднее звено;
- обеспечение получения основного общего образования, достижение планируемых результатов освоения адаптированной образовательной программы всеми обучающимися;
- воспитание и социализация обучающихся в соответствии с воспитательным потенциалом специальной (коррекционной) общеобразовательной школы, обеспечение индивидуализированного психолого-педагогического сопровождения каждого обучающегося, формирование образовательного базиса, соответствующего уровню познавательных способностей учащихся с ООП;
- эффективное сочетание урочных и внеурочных форм организации коррекционного образовательного процесса;

- взаимодействие всех участников образовательного процесса в ходе реализации адаптированной образовательной программы;

- проведение адекватной подготовки учащихся к самостоятельной жизни и труду, формирование у подростков профессиональной направленности, осознания ими своих интересов, способностей, общественных ценностей, связанных с выбором профессии и своего места в обществе;
- обеспечение дальнейшей коррекции учащихся с целью социализации в соответствии с нормами и правилами, морально-этическими, социально-правовыми ценностями, принятыми в современном обществе;
- участие родителей, педагогических работников в проектировании и развитии внутришкольной социальной среды и уклада жизни;
- организация дистанционного обучения – обучение на дому с разработкой индивидуальных планов, учитывающих психические и физические особенности учащихся;
- обеспечение оптимальной учебной нагрузки обучающихся в соответствии с рекомендациями САНПИН РК в целях сбережения физического, психологического и социального здоровья обучающихся.

Библиографический список:

1. О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями : Закон Республики Казахстан № 343 от 11 июля 2002 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=1032168.
2. Типовые специальные общеобразовательные учебные программы : Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан № 333 от 8 июля 2009 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30466524.
3. Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан : Приказ МОН РК № 348 от 1 июня 2015 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30466524.
4. Формирование безбарьерной образовательной среды для учащихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] : методическое пособие. – Министерство образования и науки Республики Казахстан, РГКП «Национальная академия образования им. И. Алтынсарина», 2014.
5. Методические рекомендации по организации деятельности специальных (коррекционных) организаций образования для детей с ограниченными возможностями : Приказ Министерства образования и науки Республики Казахстан № 730 от 24 ноября 2005 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30466524.
6. Методические рекомендации по организации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ : Приказ Министерства образования и науки № 512 от 12 декабря 2011 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30466524.

Лапшина Г.В.

РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА МОНТЕССОРИ КАК МЕТОД РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В статье освещается проблема расстройств аутистического спектра. Описывается система обучения Монтессори как эффективный метод помощи детям с особыми образовательными потребностями, включая РАС. Предлагаются рекомендации педагогам по постепенному введению ребёнка в развивающую среду Монтессори.

Ключевые слова: аутизм, расстройство аутистического спектра (РАС), детское первазивное (дезинтегративное) расстройство, система Монтессори, развивающая среда, Монтессори-материалы.

В России все большее число родителей сталкиваются с серьёзной проблемой: их детям ставят диагноз «ранний детский аутизм» или «расстройство аутистического спектра».

По данным ВОЗ, количество детей с заключением РАС растёт на 13 процентов в год, а по американской статистике

подобные расстройства встречаются у одного из 68 детей. Для сравнения: в середине 70-х годов эта цифра была 1 к 5 тысячам.

Начиная с 2007 года, согласно Резолюции 62/139, принятой Генеральной Ассамблеей ООН, 2 апреля по всему миру

отмечается Всемирный день распространения информации об аутизме. Эта инициатива была введена с целью подчеркнуть необходимость помощи и повышения качества жизни людей с расстройствами аутистического спектра (РАС). В этот день по всему миру правительства, общественные организации и объединения проводят мероприятия, чтобы привлечь внимание к распространенности аутизма, проблемам людей с аутизмом и их семей. Генеральный секретарь ООН всегда выступает со специальным обращением в связи с этим днём. Более того, весь апрель считается месяцем информирования об аутизме.

Аутизм – это неврологическое расстройство, возникающее из-за нарушения развития мозга. Он является результатом неврологического расстройства, которое ухудшает работу головного мозга и влияет на развитие в области социального взаимодействия и коммуникативных навыков. Диагностируется в первые три года жизни, характеризуется нарушением способности к социальному взаимодействию, нарушением коммуникации, включая отставание в речевом развитии, стереотипное или повторяющееся использование языка, ограниченные и повторяющиеся формы поведения. Поведение ребёнка с аутизмом характеризуется явными нарушениями способности налаживать соответствующие возрасту социальные отношения, отсутствием естественного желания разделять свои интересы и успехи с окружающими, социальной и эмоциональной отстраненностью, также наблюдается неспособность к разыгрыванию ролей и социальной имитации в игре. Степень выраженности данного нарушения заметно различается у разных детей от тяжёлых форм с полностью стереотипным поведением, невозможностью установить контакт глаз, боязнью любых посторонних людей и аутоагрессией до легких форм, при которых ребёнок избегает общения, но не протестует открыто и громко.

В то время как причины аутизма до сих пор неизвестны, исследования зарубежных и отечественных ученых показывают, что при развитии аутизма имеют место быть как генетические факторы, так и факторы, основанные на возможных повреждениях головного мозга до, во время и после родов. В настоящее время ведётся много активных дискуссий относительно того, может ли болезнь проявиться позже и могут ли аллергия или пищевая непереносимость сыграть роль в развитии аутизма.

Дети с аутизмом физически не являются инвалидами, поэтому иногда может быть сложно понять, что они нездоровы, в связи с чем их часто считают непослушными или трудными. Но гораздо более тревожным является факт, что до сих пор не найдено лекарство от аутизма и нет стандартных способов его терапии. В своей статье «Спектр аутизма: аутизм, синдром Аспергера (AS) и семантическое прагматическое расстройство (SPD) – ответ практикующего методика Монтессори» [9] Венди Фидлер утверждает, что дети с диагнозом «аутизм» в некоторой степени испытывают ухудшение в следующих трёх областях:

- общение – языковые нарушения всех коммуникативных средств: речи, интонаций, жестов, мимики, языка тела и др.;
- социализация – сложности с социальными отношениями, плохая ориентация во времени при социальной активности, недостаток эмпатии, неприятие естественных тактильных контактов, неадекватность зрительных контактов;
- воображение – прямолинейность и отсутствие гибкости мыслительного процесса, сопротивление изменениям, одержимое и ритуалистическое поведение, недостаток творческого, художественного представления.

Также есть некоторые отличительные черты, которые проявляются у детей (и взрослых) с аутизмом:

- сопротивление изменениям;

- трудности с выражением потребностей, использование жестов вместо слов;

- гиперчувствительность к сенсорным раздражителям (таким как яркий свет, громкий звук, неожиданные прикосновения, вкус, запах);

- эхолалия (неконтролируемое автоматическое повторение слов, услышанных в чужой речи);

- смех, слёзы, проявление утомления без видимых причин;

- склонность к одиночеству;

- устойчивое эксцентричное поведение;

- гипер- или гипочувствительность к боли;

- отсутствие чувства страха/опасности;

- неравномерные двигательные навыки;

- заметная физическая гипер- или гипоактивность;

- отсутствие реакции на вербальные команды/сигналы.

Развивающая методика Марии Монтессори, выдающегося итальянского врача, педагога, математика и философа, основана на принципе «Помогите мне это сделать самому». М. Монтессори называла свою педагогику системой раскрытия человеческого потенциала в свободной и самостоятельной деятельности ребёнка в специально подготовленной взрослыми развивающей среде. Занятия в специально подготовленной среде направлены на развитие речи, логики, внимания путем тренировки мелкой моторики, сенсорного опыта и развивающих игр.

Монтессори-классы – это среда, которая может помочь детям с аутизмом и другими особыми потребностями достичь успеха в образовательном процессе.

Полностью вылечить аутизм нельзя, но симптомы можно скорректировать, научить ребёнка общаться, учиться. И если правильный диагноз поставит в раннем возрасте, шансы на полноценную жизнь увеличатся, ребёнок сможет получить образование, работать. А если опоздать с диагнозом, человек может нуждаться в специальном уходе всю жизнь.

Раннее вмешательство (от рождения до трёхлетнего возраста) оказывает существенное влияние и сокращает проявления симптомов расстройств из спектра аутизма. В этом возрасте «абсорбирующее», впитывающее сознание наиболее гибко, и дети открыты для изменений. Подготовленная среда и предсказуемость ежедневной активности в Монтессори-классе обеспечивают стабильность для детей с особыми образовательными потребностями. Материалы Монтессори предусматривают практическое обучение и постоянное стимулирование, которые способствуют мультисенсорной вовлеченности ребёнка с РДА.

Необходимы особое внимание и забота, чтобы создать дружелюбную среду для детей с сенсорной гиперчувствительностью. Например, следует учесть следующие моменты:

- смягчить яркий свет или убрать флюоресцентные осветительные приборы (флюоресцентные лампы мигают много раз в секунду, это может быть подавляющим фактором для ребёнка с аутизмом);

- неожиданные громкие звуки могут оказаться пугающими;

- нужно проявлять осторожность при выборе изделий из ткани, металла, дерева и других материалов;

- для занятий, связанных с тактильным или стереогностическим восприятием, может пригодиться большой выбор масок или шелковых шарфов для завязывания глаз;

- колокольчики Монтессори также могут вызывать раздражение, давать подобные вещи детям с аутизмом нужно с большой осторожностью;

- необходимо внимательно реагировать на все «несчастные случаи», поскольку дети с аутизмом могут иметь высокий болевой порог;

- классные комнаты Монтессори должны быть максимально безопасными, чтобы дети не смогли случайно забрести в небезопасную зону;

- дети с аутизмом не любят изменений, поэтому при организации экскурсий и других мероприятий, которые отличаются от обычных ежедневных занятий, необходимы меры предосторожности;

- все изменения желательно обсуждать с детьми заблаговременно, чтобы они не оказались для них сюрпризом.

Монтессори-педагогика является одним из методов, с помощью которого можно помочь детям с данной особенностью развития.

Для того чтобы работа Монтессори при аутизме проходила качественно, педагог должен обладать следующими качествами:

- хорошо владеть знаниями и умениями в области Монтессори-педагогике (знать теоретическую базу и владеть практическими навыками проведения презентаций и т. п.);

- знать основные черты аутичного поведения, уметь распознавать их и спокойно реагировать на данное поведение;

- быть гибким в применении Монтессори метода, т. к. эти дети нуждаются в особенно индивидуализированном подходе к их развитию;

- знать стадии работы с ребёнком с аутизмом, своевременно их отслеживать и менять подход к занятиям;

- верить в возможности ребёнка, с которым занимается, не создавать ограничивающих установок, стараться достичь максимального результата;

- быть терпеливым и настойчивым;

- уметь выстраивать границы, не позволять ребёнку собой манипулировать;

- вести работу не только с ребёнком, но и с его родителями, консультировать их, давать рекомендации по взаимоотношениям с ребёнком, сотрудничать с ними в вопросе закрепления приобретённых навыков.

Стадии Монтессори в работе с ребёнком с РАС:

1. Первичная индивидуальная работа. Занятия длятся один час, направлены на установление контакта с ребёнком. В это время педагог проявляет минимум настойчивости. Он как бы следует за ребёнком, сопровождает его в том, что ему интересно, внимательно наблюдает за его интересами и подбирает материал, который будет расширять сферы интересов ребёнка. Педагог отслеживает, какие сферы сенсорного восприятия у ребёнка отличаются повышенной чувствительностью, чтобы не раздражать их. Педагог достигает расположения ребёнка тем, что не давит на него, уважает его особенности, желания и интересы. Этот период длится от нескольких недель до нескольких месяцев.

2. Вторичная индивидуальная работа. Наладив контакт, педагог начинает вести ребёнка по пути развития. Каждую встречу он показывает ребёнку презентации, начиная с одной за занятие и наращивая их количество очень постепенно, не торопясь. Сами презентации педагог выбирает, отталкиваясь от интереса ребёнка и постепенно вводя те, которые его не сильно интересуют, но являются очень полезными для него. На этом этапе больше всего презентаций проходят из зон «Упражнения практической жизни» и «Сенсорика». Ребёнок с аутизмом нуждается в первую очередь в навыках самообслуживания и лишь потом во всём остальном.

3. Введение в малую группу в сопровождении педагога. Когда ребёнок привыкает к индивидуальным занятиям, качественно работает и развивается, когда занятия начинают приносить ребёнку удовольствие, его вводят в малую группу детей в сопровождении специалиста, который занимается с ним индивидуально. Мы вводим ребёнка в группу, где здоровых

детей не менее 80 %. В это время все силы педагог направляет на приучение ребёнка к правилам, действующим в группе, учит находиться в коллективе, устанавливает рамки. Первое время занятия в группе не будут продвигать ребёнка в познавательных процессах, но будут очень важным этапом интеграции в коллектив. Педагог оказывает ребёнку поддержку, он может удалять ребёнка из группы по мере его утомления, постепенно увеличивая время пребывания в коллективе. Мы не ждём на этом этапе от ребёнка взаимодействия с другими детьми, он учится просто находиться рядом с другими детьми, привыкает к другому взрослому (педагогу, который работает с группой). Параллельно продолжают индивидуальные занятия, которые продвигают ребёнка в овладении знаниями и умениями.

4. Занятия в группе без сопровождения. Постепенно ребёнок учится находиться в группе без индивидуального сопровождения. Это происходит тогда, когда ребёнок уже освоил правила, не проявляет агрессию, у него не случается истерик. Опять же, сначала ребёнок просто находится в коллективе, педагог группы учится с ним взаимодействовать самостоятельно. По мере адаптации педагог начинает презентовать Монтессори-материал этому ребёнку. Презентации педагог даёт такие же, какие ребёнок видит на индивидуальных занятиях и какие ему больше всего нравятся. Менее любящиеся презентации используются в индивидуальной работе. Постепенно увеличивается время пребывания ребёнка в группе. По мере привыкания для ребёнка с аутизмом проводятся уроки взаимодействия с другими детьми. Индивидуальная работа не прекращается и на этом этапе. Но в это время ребёнок уже активно работает в зоне математики и речи, а УПЖ и сенсорика больше используют в групповых занятиях.

Путь развития каждого ребёнка индивидуален, и нельзя сказать, до каких вершин дойдет тот или иной ребёнок, но мы должны стремиться провести его как можно дальше.

Используя Монтессори-метод при РАС, в отличие от метода для здоровых детей, педагог даёт меньше свободы, больше предлагает презентации на свой выбор, может сокращать презентации в зависимости от возможностей ребёнка. Педагог дольше прорабатывает одну и ту же презентацию, прежде чем двигаться дальше, он многократно убеждается в том, что ребёнок уже овладел этими навыками. Учитель проявляет больше креативности, добавляет материал по своему усмотрению. Педагог особо пристальное внимание уделяет двигательной активности аутичного ребёнка, так как много проблем лежит в сфере сенсорномоторных способностей.

Детям с РАС полезно наблюдать за поведением других людей. Уроки Монтессори по хорошим манерам дают детям возможность учиться и практиковать соответствующие социальные взаимодействия. Они получают навык ведения переговоров, учатся устанавливать зрительный контакт с собеседником, изучают мимику, выражения лица и язык жестов. При этом сначала они могут посмотреть, как другие дети используют материалы, прежде чем сами примут решение поучаствовать.

Поскольку курс обучения Монтессори является целостной педагогической системой, дети с аутизмом будут чувствовать себя в Монтессори-среде надёжно и безопасно. Это идеальное место, чтобы расти и развиваться в собственном темпе.

Монтессори – один из немногих очень эффективных методов помощи детям с различными отклонениями в развитии, включая РАС. Самое главное – проявить смелость и начать помогать детям с особыми потребностями, стремиться к тому, чтобы эти дети не были изгоями нашего общества, а пользовались всеми правами ребёнка.

Библиографический список:

1. Аппе, Ф. Введение в психологическую теорию аутизма [Текст] / Ф. Аппе. – Москва : Теревинф, 2012.
2. Барбера, М. Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход [Текст] / М. Л. Барбера. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2014.
3. Башина, В. М. Ранний детский аутизм [Текст] / В. М. Башина // Исцеление. – Москва, 1993.
4. Волкмар, Ф. Аутизм [Текст] : практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей / Ф. Волкмар, Л. Вайзнер. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2014. – Кн. 1–3.
5. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение [Текст] / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг, И. А. Костин, М. Ю. Веденина, А. В. Аршатский, О. С. Аршатская. – Москва, 2008.
6. Монтессори, М. Дом ребёнка: Метод научной педагогики [Текст] / М. Монтессори. – Москва : Астрель: АСТ, 2006.
7. Монтессори, М. Дети – другие [Текст] / М. Монтессори ; (перевод с нем. Н. Нефедовой с комментариями К. Е. Сумнительного). – Москва : Карпуз, 2004.
8. Монтессори, М. Мой метод [Текст] / М. Монтессори. – Москва : Астрель : АСТ, 2006.
9. Монтессори, М. Мой метод [Электронный ресурс] / М. Монтессори // Интернет-журнал, ноябрь 2011 года (XII ежегодная конференция Montessori-Europe).
10. Никольская, О. С. Аутичный ребёнок. Пути помощи [Текст] / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Москва, 1997.

Леонова С.В., Мещерякова Л.В.

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НАВЫКУ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ ФОРМ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ

В статье отражены результаты обследования предложных конструкций у детей с ОНР, которые свидетельствуют о низком уровне развития грамматических средств языка. Предложены этапы и задачи коррекционной работы по преодолению предложно-падежного аграмматизма, ряд авторских дидактических игр по развитию предложно-падежных форм существительных.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи (ОНР), предложно-падежные конструкции, дидактическая игра.

Усвоение грамматических закономерностей формирования у дошкольников с ОНР грамматических обобщений происходит по тем же закономерностям, что и у детей с нормальным речевым развитием, но с заметным отставанием от возрастных норм. У дошкольников с речевым недоразвитием отмечаются трудности как в понимании предлогов, так и в их употреблении, при этом уровень развития собственной речи заметно отстает от уровня понимания обращенной (Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова, Р. И. Лалаева и др.).

Нами проводилось экспериментальное изучение нарушения формирования предложных конструкций с пространственным значением детьми старшего дошкольного возраста. Результаты проведенного обследования показали, что у детей с ОНР затруднены понимание и использование в речи предложных конструкций с пространственным значением; отмечается недостаточное или неточное понимание некоторых предложных конструкций, в особенности при оценке местоположения предметов на картине; нарушено употребление предложных конструкций с пространственным значением, выражающееся в значительном количестве характерных ошибок: пропуске, смешении предлогов; восприятии их как единого целого слова или как единой лексической единицы (восприятие предлога с существительным как единого семантического целого); замена предлогов близкими или далекими по семантике предлогами, редуцированными предлогами. Ошибки в использовании падежей и предлогов у детей с ОНР многочисленны и специфичны, носят как продуктивный, так и непродуктивный характер, соответствующий низкому уровню развития их грамматических средств языка.

На основании анализа данных исследования и собственного практического опыта работы с детьми, имеющими недоразвитие речи, были определены направления, этапы,

содержание логопедической работы по формированию грамматических элементов, отражающих ориентировку в пространстве. Система логопедической работы по формированию предложно-падежных конструкций должна включать поэтапное обучение самостоятельному составлению и трансформации предложных конструкций на уровне словосочетания и предложения. Первый этап – формирование операций соотнесения языкового знака и пространственного значения на материале предложных конструкций существительных как наиболее онтогенетически ранних, второй этап – формирование операций соотнесения языкового знака и пространственного значения на материале предложных конструкций, отражающих как ориентировку в направлениях движения, так и статических предлогов, третий этап – формирование операций соотнесения языкового знака и пространственного значения на материале предложных конструкций (отражающих ориентировку в пространстве) с предлогами НАД, МЕЖДУ, ЧЕРЕЗ, ПО.

Задачами коррекционно-логопедической работы являются знакомство и употребление предложно-падежных конструкций в речи, формирование у детей правильного представления о лексическом и синтаксическом значении предлога как средства выражения связи между словами в словосочетании, развитие психических процессов: пространственного гнозиса и праксиса. Эти задачи решаются в процессе развития понимания речи, расширения и уточнения словарного запаса, формирования грамматических средств языка, развития связной речи и могут включаться в такие формы, как фронтальные и подгрупповые занятия, индивидуальная работа, совместная работа с воспитателями, работа с родителями. Система оздоровления дошкольников с пространственными предлогами должна опираться на принцип последовательности от просто-

го к сложному, что позволит детям успешно осваивать материал по определённой теме. Основной формой обучения дошкольников предположно-падежным конструкциям являются фронтальные и подгрупповые занятия по формированию лексико-грамматических категорий. [3, 6]. Начиная работу, необходимо создать такие условия, чтобы предлоги как можно лучше закрепились не только в слухоречевой, но и в зрительной памяти детей. Для поддержания мотивации детей к работе с предположно-падежными конструкциями используются самые разнообразные методы и приёмы, включающие в себя работу со схемами, моделирование, действие с предметами, игры-драматизации, исправление ошибок, использование художественного слова, графических навыков детей. Особым интересом и любовью детей пользуются объёмные макеты, при работе с которыми они могут самостоятельно подействовать. Всю наглядность, игры и пособия рекомендуется облекать в игровую интерактивную форму, это позволит детям не просто слушать и повторять, но и активно работать с картинками, карточками и моделями (выбирать, дорисовывать, выкладывать и т. д., что в свою очередь позволяет более эффективно усвоить материал и избежать утомления. [1; 2; 3] Нами был разработан ряд дидактических игр, помогающих детям усвоить предположно-падежные конструкции.

1. «Поезд».

Оборудование: макет поезда.

Цель: активизация предлогов в предложении.

Логопед: Пассажиры везут разные вещи в поезде. В первом вагоне везут вещи, про которые можно составить предложение с предлогом «В», во втором вагоне – с предлогом «НА», в третьем – с предлогом «ПОД». Дети составляют предложения. Цветы стоят в вазе – картинка ставится в первый вагон и т. д.

2. «Бросайка».

Оборудование: кубик, на гранях которого изображены схемы предлогов, картинки с расположениями предметов в пространстве.

Цель: закрепление понимания и правильного употребления предлогов.

Логопед предлагает детям бросить кубик, на гранях которого изображены схемы предлогов, и придумать предложение (или выбрать подходящую картинку) с предлогом, схема которого оказалась на верхней грани игрового кубика.

3. «Хоровод».

Оборудование: игрушки

Цель: практическое употребление в речи предлога «ЗА» и существительных единственного числа в творительном падеже

Дети выстраивают игрушки в круг. Педагог спрашивает: «За кем стоит собачка?». Ответ: «Собачка стоит за котом». Затем дети выстраивают игрушки в другом порядке и также отвечают на вопросы педагога.

4. «На лужайке».

Оборудование: предметные картинки, предметные картинки с прорезями.

Цель: практическое употребление в речи предлога «ИЗ-ЗА» и существительных единственного числа в родительном падеже.

Педагог обыгрывает ситуацию из сказки Г. Х. Андерсена «Дюймовочка»: «Дюймовочка оказалась на лужайке. Насекомые не знали, кто она, и спрятались. Увидев, что Дюймовочка – милая крошка, насекомые стали выглядывать из-за своих укрытий». По просьбе педагога дети вставляют в прорези картинки насекомых, вырезанных по контуру, и отвечают на вопрос: «Кто откуда выглядывает?». Прорези делаются так, чтобы получилось, что муравей выглядывает из-за гриба, гусеница – из-за листочка и т. д.

5. «Ёжик на прогулке».

Оборудование: изображение деревьев на сюжетной картине, картинка «Ёжик».

Цель: практическое употребление в речи предлога «ПОД» и существительных единственного числа в творительном падеже.

Педагог говорит детям, что ёжик вышел на прогулку по лесу. Тропинка была длинная, и ёжик время от времени останавливался под каким-нибудь деревом отдохнуть. «Под каким деревом остановился ёжик?». Ребёнок кладёт ёжика около дерева и отвечает: «Ёжик остановился под осиной».

6. «Летела стая».

Оборудование: изображение стаи перелётных птиц и множественные картинки лесов, полей, рек, гор, лугов, озёр и т. д.

Цель: практическое употребление в речи предлога «НАД» и существительных множественного числа в творительном падеже.

Педагог говорит детям, что птичья стая летела на юг или возвращалась в родные края. «Над чем летела стая?». Дети, перемещая картинку со стаей, отвечают: «Стая летела над реками и т. д.».

7. «Чаепитие».

Оборудование: изображение самовара и картинки сладостей и выпечки.

Цель: практическое употребление в речи предлога «С» и существительных единственного и множественного числа в творительном падеже.

Педагог обыгрывает ситуацию из сказки «Федорино горе» К. И. Чуковского. Когда Федора перестала быть неряхой, к ней вернулась посуда, а самовар устроил чаепитие. «С чем пили чай гости?». Дети, выкладывая вокруг самовара картинки, отвечают: «Гости пили чай с конфетами, с пирогом и т. д.».

Ещё одной эффективной формой работы по развитию грамматического строя речи детей и, в частности, формированию предположно-падежных конструкций является совместная деятельность логопеда с родителями. Она осуществляется через консультации и индивидуальные беседы с родителями; практикумы с родителями, совместное выполнение домашних заданий родителей с детьми, практические советы, игры и упражнения, предлагаемые через печатные издания (буклеты, выпуск групповой газеты); выставки методической литературы, игр и пособий. [5]

Устранение нарушений формирования предложных конструкций у детей с ОНР в дошкольном возрасте позволит овладеть грамматикой родного языка в полном объёме при обучении в начальной школе.

Библиографический список:

1. Голубец, О. Д. Формирование грамматического строя речи у дошкольников с ОНР [Текст] / О. Д. Голубец // Логопед. – 2013. – № 9. – С. 25–32.
2. Золова, Л. К. Формирование лексико-грамматических средств языка у младших школьников с ОНР [Текст] / Л. К. Золова // Логопед. – 2012. – № 2. – С. 76–81.
3. Китаева, Н. К. Проблема изучения и преодоления нарушений предположно-падежного управления у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня [Текст] / Н. Китаева // Логопедия сегодня. – 2010. – № 4 (октябрь–декабрь). – С. 45–49.

4. Митропольская, О. Н. Правильно называем предлоги [Текст] / О. Н. Митропольская. – Москва : ТЦ «Сфера», 2011.
5. Панина, О. П. Игровые приёмы формирования предложно-падежных конструкций [Текст] / О. П. Панина // Логопед. – 2012. – № 5. – С. 76–78.
6. Ткаченко, Т. А. Лексико-грамматические представления: Формирование и развитие [Текст] : логопедическая тетрадь / Т. А. Ткаченко. – Москва : Книголюб, 2008.

Малыхина Е. В.

ТРЕБОВАНИЯ К СОЗДАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Статья представляет собой описание результатов теоретического анализа научных исследований и опыта практической работы по проблеме создания образовательной среды в группах для дошкольников с речевыми нарушениями. Обосновываются и раскрываются требования к организации образовательной среды, направленной на познавательное-речевое развитие детей.

Ключевые слова: познавательное развитие, речевое развитие, образовательная среда, федеральный государственный образовательный стандарт.

Характер жизненного пространства (в том числе и образовательного) накладывает существенный отпечаток на особенности формирования и развития личности ребёнка. Доказано, что дети из разных образовательных сред демонстрируют своеобразие и различия в проявлении сформированности компонентов познавательной деятельности.

Окружающая среда имеет большое значение. Она сопровождает растущего человека везде, и её влияние он осознанно или неосознанно испытывает постоянно. Миссия образования заключается в организации специальной деятельности по переводу социальной ситуации развития в педагогическую ситуацию. Понятие «среда» отражает взаимосвязь условий, обеспечивающих развитие человека [1; 2]. В этом случае предполагается его присутствие в окружающей среде, взаимовлияние, взаимодействие окружения и человека. Социализация образовательных сред происходит через взаимодействие субъектов. Целью такого взаимодействия является предоставление и потребление образовательных услуг, трансляция социального и индивидуального опыта, освоение культуры при помощи специальных форм, методов и средств обучения (образовательные процессы).

Качество образовательной среды дошкольного учреждения зависит от множества факторов и должно отвечать требованиям, специфика которых иная, чем у образовательных учреждений последующих ступеней. Она должна решать многоплановые задачи, которые способствовали бы полноценному развитию личности детей. Особенно это утверждение важно при организации образовательного процесса с детьми, имеющими особенности в развитии и, в частности, с дошкольниками с речевыми нарушениями.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС) одним из основных направлений утверждает познавательное-речевое развитие детей, определяет требования к организации образовательной среды. Практическая реализация этих принципов предполагает осмысление и адаптацию их к условиям конкретного ДОУ, что обуславливает необходимость разработки новых технологий педагогического воздействия в соответствии с потребностями образовательной практики. Таким образом, проблема создания специальной образовательной среды в целях решения задач познавательного-речевого развития до-

школьников с речевыми нарушениями становится всё более актуальной и требует подробной разработки.

Раскрывая содержание структуры дефекта, Л. С. Выготский постулировал, что любой дефект представляет собой сложный симптомокомплекс, основу которого составляет первичный симптом, вытекающий из биологического обусловленного дефекта. Вторичными проявлениями являются психологические новообразования, обусловленные наличием этого симптома. Он подчеркивал неразрывную связь психологических и биологических проявлений расстройства, которые не могут существовать изолированно друг от друга. [3]

Специфические закономерности развития лиц с речевой патологией предполагают наличие у детей таких особенностей, как:

- личностные изменения;
- нарушение приема, переработки, сохранения и использования информации;
- нарушение речевого опосредования;
- более длительные сроки формирования представлений и понятий об окружающем мире;
- риск возникновения состояний социально-психологической дезадаптации;
- снижение количества и качества информации, поступающей через повреждённый анализатор (недостаточность слухового восприятия, фонетико-фонематические и лексико-грамматические нарушения);
- специфичность формирования психологической системы (субъективная неудовлетворённость, нарушения самооценки, неадаптивность к фрустрации, снижение резистентности к стрессу, недостаточная социальная адаптация);
- зависимость компенсаторных процессов от времени и качества коррекционной работы. [4; 5]

У детей с расстройствами речи имеется специфические особенности как речевого, так и общего психического развития (Н. С. Жукова, В. И. Лубовский, С. С. Ляпидевский и др.).

Исследования И. В. Артемовой, Н. С. Жуковой, Р. Е. Левиной, Г. А. Каше и др. показывают, что у детей с патологией речи пассивный запас слов значительно преобладает над активным и переводится в актив крайне медленно. Они не используют имеющийся запас лингвистических единиц, не умеют оперировать им, что говорит о несформированности языковых средств, невозможности осуществлять спонтанно

выбор языковых знаков и использовать их в речевой деятельности. При ограниченности словарного запаса отмечается преобладание предметного словаря по отношению к другим частям речи, число глаголов составляет не более половины номинативного словаря. Ограничено использование прилагательных. У детей с общим недоразвитием речи отсутствует правильная группировка слов при их усвоении, лексика не точна по значению. Выявляются функциональные замещения с расширением значений слов, многочисленными взаимозаменами, недочёты при усвоении абстрактной лексики. [4; 5; 6; 7; 8] Замедление речевого развития, трудности в овладении словарным запасом и грамматическим строем в совокупности с особенностями восприятия обращенной речи ограничивают речевые контакты ребёнка со взрослыми и сверстниками, препятствуют осуществлению полноценной деятельности общения.

Для многих детей с речевыми нарушениями характерны недостаточная выраженность познавательных процессов, нарушение и замедление приема и переработки сенсорной и речевой информации. Как показывают исследования Е. М. Мастюковой, клиническое и психолого-педагогическое обследование детей с нарушениями речи нередко выявляют у них характерные нарушения познавательной деятельности в целом, обусловленные как самим речевым дефектом, так и низкой умственной работоспособностью. [5]

В первую очередь у дошкольников с речевыми нарушениями страдают высшие психические функции, тесно связанные с речью: восприятие, память, внимание, мышление, воображение. У детей данной категории отмечаются недостаточность и недифференцированность различных видов восприятия: слухового, зрительного, пространственного. Внимание характеризуется недостаточной устойчивостью, истощаемостью, что определяет тенденцию к снижению темпа деятельности. Исследования мнестической функции у детей с общим недоразвитием речи обнаруживают, что объём их зрительной памяти практически не отличается от нормы. Однако заметно снижены слуховая память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми. Дети часто забывают сложные инструкции, опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий. Однако при имеющихся трудностях у детей данной категории остаются относительно сохранными возможности смыслового, логического запоминания. Воображение детей с речевыми расстройствами формируется по тем же общим законам психического развития, что и у нормально развивающихся детей. Оценку его развития затрудняет состояние речи и мыслительных процессов этих детей. Воображение у детей может быть оценено по параметрам беглости, гибкости и оригинальности. Исследования показывают, что все эти параметры у дошкольников с речевыми нарушениями значительно ниже, чем у здоровых детей. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками овладения мыслительными операциями, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением. Речевые нарушения сказываются и на характере взаимоотношений ребёнка с окружающими, на формировании его самосознания и самооценки. У детей часто страдает эмоционально-личностная сфера, наблюдаются гиперактивность в поведении, трудности социальной адаптации. [4; 5; 6; 7]

Для успешной коррекции развития детей с речевыми нарушениями необходимо создание специальной образовательной среды, которая способствовала бы реализации ком-

плексного подхода к познавательноречевому развитию детей данной категории, учитывала бы перечисленные специфические особенности субъектов педагогического процесса.

В соответствии с ФГОС дошкольного образования образовательная среда составляет систему условий социализации и развития детей, включая пространственно-временные (гибкость и трансформируемость предметного пространства), социальные (формы сотрудничества и общения, ролевые и межличностные отношения всех участников образовательного процесса, включая педагогов, детей, родителей, администрацию), деятельностные (доступность и разнообразие видов деятельности, соответствующих возрастным особенностям дошкольников, задачам развития и социализации) условия. [1]

В. А. Ясвин под образовательной средой понимает систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Автор предлагает четырёхкомпонентную модель образовательной среды: 1) субъекты образовательного процесса; 2) социальный компонент; 3) пространственно-предметный компонент; 4) технологический (психодидактический) компонент (содержание образования, формы, методы и средства обучения и воспитания). [2, с. 14]

Следовательно, чтобы оценить качество образовательной среды, необходимо рассмотреть особенности таких её характеристик: особенности организации предметной среды; характер взаимодействия педагогов с детьми; характер взаимодействия педагогов с семьёй; содержание образования; разнообразие форм, методов и средств обучения (мощность и интенсивность образовательной информации); степень удовлетворения образовательных потребностей детей; уровень развития детей. Необходимо заметить, что эти характеристики тесно взаимосвязаны и носят динамический характер. Динамика определяется как состоянием движения, ход развития, изменение какого-либо явления под влиянием действующих на него факторов. Следовательно, говоря о динамических характеристиках образовательной среды, мы будем иметь в виду, что они могут быть подвергнуты изменению под воздействием каких-либо факторов и сами в свою очередь оказывают влияние на состояние образовательной среды.

Ниже приводятся норма-образец образовательной среды в дошкольном учреждении.

Аос I: особенности организации предметной среды

Материально-техническая база соответствует требованиям к организации деятельности ДООУ. Группы обеспечены мебелью, игрушками, техническим и спортивным инвентарем, соответствующими возрастным особенностям детей. Предметная среда в группах имеет развивающий характер, т. е. обеспечивает условия для организации всех видов деятельности, физического и психического развития детей, стимулирует проявление их познавательной и речевой активности. Для неё характерно многообразие материалов, с другой стороны, её организация отвечает принципам рациональности, логичности, эстетичности, яркости, красочности. Предметная среда гибко зонирована, что предоставляет возможность для организации самостоятельной и совместной деятельности ребёнка со взрослыми и сверстниками. Составляющие предметной среды трансформируемы, полифункциональны, проблемно насыщены, подлежат периодическому обновлению. Она соответствует принципам безопасности, системности, модульности, статичности и подвижности. Обеспечивая функциональный комфорт, содержание предметной среды отвечает программным требованиям, возрастным и половым особенностям детей, уровню их психологического развития, что в ре-

зультате приводит к повышению уровня успешности детской деятельности при сниженных нервно-психических затратах.

Аос 2: характер взаимодействия педагогов с детьми

Взаимодействие педагогов с детьми носит личностно-ориентированный характер. Педагог умело сочетает в своей деятельности функции обучения, воспитания и педагогической поддержки, включает каждого ребёнка в деятельность по присвоению социального опыта, обеспечивает условия для полноценного проявления познавательно-речевой активности. Педагог и дети являются равноправными участниками педагогического процесса. В ходе организации совместной деятельности детям предоставляется возможность оказать влияние на её ход в зависимости от своих потребностей и интересов. Функция педагога заключается в создании благоприятной среды, поиске условий для наиболее эффективного развития каждой личности. Он строит доверительные отношения с детьми, совместно с ними определяет пути преодоления трудностей, регулирует степень своей включенности в деятельность, являясь равноправным партнером, наставником и создателем развивающей среды одновременно.

Аос 3: характер взаимодействия педагогов с семьей

Взаимодействие педагогов с родителями характеризуется высокой степенью сотрудничества. Со стороны педагога можно проследить продуманную и четко организованную систему работы с семьями воспитанников, знание и учёт особенностей каждой семьи. Позиция родителей основана на заинтересованности и желании сотрудничать. Такое сотрудничество направлено на обеспечение преемственности работы по познавательно-речевому развитию детей в ДОУ и семье. Система работы с родителями характеризуется активными формами взаимодействия, проведением совместных мероприятий с детьми и родителями и отличается систематичностью.

Аос 4: содержание образования

Содержание дошкольного образования, реализуемое в ДОУ, включает в себя все элементы, зафиксированные в государственном стандарте, отражающие задачи познавательно-речевого развития детей. Его реализация спланирована логично, системно, прослеживаются взаимосвязь учебного материала, усваиваемого в различных видах деятельности, проблемная насыщенность информации. Характерно постепенное усложнение учебного материала в зависимости от возрастных особенностей детей. Он осваивается в разнообразных видах деятельности путём обобщения опыта. При этом выполняются принципы учёта зоны ближайшего развития и индивидуализации и дифференциации обучения.

Аос 5: разнообразие форм, методов и средств обучения (мощность и интенсивность образовательной информации)

Образовательный процесс конструируется в виде организации различных видов деятельности с учётом возрастных особенностей детей. В нём органично сочетаются разные формы обучения (специально организованные занятия, совместная деятельность педагога с детьми, самостоятельная игровая деятельность детей), в ходе которых происходит усвоение, закрепление и перенос знаний, умений и навыков. В основном совместная деятельность организуется при помощи активных методов на основе учёта ведущего вида деятельности – игры. В качестве средства обучения выступает умело организованная предметно-развивающая среда, стимулирующая проявление познавательной и речевой активности детей. При организации педагогического процесса учитывается требование смены видов деятельности, что способствует охране и укреплению физического и психического здоровья детей. В то же время все эти условия обеспечивают наиболее интенсивное усвоение учебного материала за счёт мощного потока информации познавательного характера.

Аос 6: степень удовлетворения познавательных и коммуникативных потребностей детей

Образовательная среда в полной мере способствует удовлетворению познавательных и коммуникативных потребностей детей. Проблемная насыщенность и динамичность среды стимулирует возникновение познавательного интереса и познавательной активности детей, позволяет им получать нужную информацию, проявлять речевую активность с целью закрепления, уточнения и передачи полученных знаний и умений.

Аос 7: уровень познавательно-речевого развития детей

Состояние образовательной среды способствует полноценному усвоению содержания образования, соответствующего возрасту. Дети могут перенести полученные знания, умения и навыки в более сложные ситуации, способны передавать свои знания при помощи речи, проявляют познавательный интерес и творческую познавательно-речевую активность.

Таким образом, структура образовательной среды дошкольного учреждения, направленной на познавательно-речевое развитие дошкольников с речевыми нарушениями, отражает взаимосвязь характеристик предметной среды, взаимодействия педагогов с детьми и семьями воспитанников, содержания, форм, методов и средств образования, которые способствуют удовлетворению познавательных и коммуникативных потребностей детей и, как следствие, стимулируют их познавательно-речевое развитие.

Библиографический список:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bda-expert.com/2014/01/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya-minobrnauki/> (дата обращения: 11.01.2017).
2. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В. А. Ясвин. – Москва : Смысл, 2001. – 365 с.
3. Выготский, Л. С. Психология развития человека [Текст] / Л. С. Выготский. – Москва : Смысл, 2005. – 1136 с.
4. Артемьева, И. В. Психологическое изучение познавательных процессов детей, страдающих общим недоразвитием речи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/detskii-sad/logopediya/razvitie-poznavatelnykh-protsessov-detei-s-diagnozom-obshchee-nedorazvitie-re> (дата обращения: 31.01.2017).
5. Калягин, В. А. Логопсихология [Текст] / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – Москва : Академия, 2006. – 320 с.
6. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : АРД ЛТД, 1998. – 320 с.
7. Каше, Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи [Текст] : пособие для логопеда / Г. А. Каше. – Москва : Просвещение, 1985. – 207 с.
8. Глухов, В. П. Основы психолингвистики [Текст] / В. П. Глухов. – Москва : Высшая школа, 2005. – 351 с.

Мерзликина Т.И., Трубарова И.А.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ ДЛЯ ЛИЦ С ОВЗ (с различными формами умственной отсталости)

Организация занятий по учебной практике для лиц с ограниченными возможностями здоровья с различными формами умственной отсталости требует особого подхода к проведению занятий. Педагогическому работнику необходимо выработать те методы и приёмы, которые помогут создать у обучающихся ориентировочную модель деятельности. В статье рассматриваются вопросы выбора оптимальных технологий, использования современных методов и форм обучения с учётом психологических особенностей обучающихся, их индивидуальных возможностей и состояния здоровья для подготовки профессионально и социально адаптированного выпускника, способного трудоустроиться или обеспечить самозанятость.

Ключевые слова: адаптационная программа, профессиональное образование, учебная практика, лица с ОВЗ, особенности обучения.

Производственная и учебная практики по профессии «Швея» являются частью учебного процесса и включают два вида деятельности:

- 1) деятельность мастера – инструктирование;
- 2) деятельность обучающихся – учение.

Работа мастера – инструктирование – и учение тесно связаны между собой и влияют друг на друга. Учение как систематический, сознательный и целенаправленный учебный труд обучающихся по усвоению знаний, выработке умений и навыков имеет внешнюю и внутреннюю сторону.

Внешняя сторона учения в процессе производственной и учебной практики проявляется в трудовой учебной деятельности обучающихся: приёмах, операциях по изготовлению швейных изделий, регулировке, наладке швейных машин и оборудованию.

Внутренняя деятельность включает восприятие и осмысление инструктивных указаний мастера, обдумывание и планирование предстоящей работы, способов контроля и самоконтроля, мысленный процесс поиска наиболее рациональных способов выполнения работы, самоанализ и т. д.

Руководство, корректировка, управление внешней и внутренней учебной деятельностью обучающихся составляет сущность деятельности мастера производственного обучения. [1]

Организация занятий по учебной практике для лиц с ограниченными возможностями здоровья с различными формами умственной отсталости требует от мастера особого подхода к проведению занятий. Педагогическому работнику необходимо выработать те методы и приёмы, которые помогут создать у обучающихся ориентировочную модель деятельности, т. е. полное и развернутое представление о задачах предстоящего трудового процесса, условиях, средствах, способах и особенностях его выполнения и контроля действий.

Цель деятельности мастера производственного обучения ОГБПОУ «Кожевниковский техникум агробизнеса» в процессе реализации адаптированной программы учебной практики по профессии «Швея» – подготовка профессионально и социально адаптированного выпускника, способного трудоустроиться или обеспечить самозанятость. Главная задача – выбор оптимальных технологий, использование современных методов и форм обучения с учётом психологических особенностей обучающихся их индивидуальных возможностей и состояния здоровья.

Многолетний опыт работы в ОГБПОУ «Кожевниковский техникум агробизнеса» с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья из-за различных форм ум-

ственной отсталости, показал, что выбор и сочетание педагогических технологий, методов и форм обучения варьируется не только от группы обучающихся к группе, но и индивидуально для каждого из них.

При выборе педагогических технологий, форм и методов обучения следует учитывать необходимость определения для каждого обучающегося зон комфорта и риска. Вывести обучающегося, имеющего ограниченные возможности здоровья из-за различных форм умственной отсталости, из зоны комфорта – трудная задача. Необходимо создать нужную атмосферу занятия, выстроить его структуру, определить форму передачи знаний и умений таким образом, чтобы риск выхода из зоны комфорта не завершился провалом.

Более перспективным представляется метод постановки конкретных позитивных задач [2]:

- достичь тех или иных целей в работе (например, изготовить швы или узлы в технологической последовательности с соблюдением технических условий);
- создать или наладить отношения в группе;
- освоить те или другие навыки общения, социализации.

Для проведения занятий по учебной практике для обучающихся с особыми образовательными потребностями необходимо осуществлять поиск новых методов и форм организации обучения, преимущественно эффективных путей формирования знаний и практических навыков, использовать элементы различных педагогических технологий.

Одной из определяющих должна стать здоровьесберегающая технология обучения, которая позволяет:

1. Формировать доброжелательную обстановку, индивидуальный подход, настойчивость на выполнение, одобрение и похвалу независимо от результата.
2. Развивать двигательную активность, объединяя способы оздоровления и воспитания, что позволяет сохранить и по возможности укрепить здоровье обучающихся.
3. Обеспечивать возможность восстановления сил во избежание нагрузки, переутомления через смену видов деятельности, периодов напряженной работы с расслаблением.

Рабочее место обучающихся должно обеспечивать условия для сохранения устойчивости их психофизического состояния. Задача образовательной организации – создать обучающемуся комфортные и безопасные условия труда через сбалансированность освещения, ограничение шума, исключение возможности травматизма.

При проведении занятий по учебной практике для обучающихся, имеющих ограниченные возможности здоровья из-за различных форм умственной отсталости, особого внимания

требует процесс формирования и поддержания интереса и изучаемому материалу. При построении структуры занятия надо учитывать, что при умственном перенапряжении обучающиеся иногда отказываются работать, выполнять задания. Психологически они занимают позиции «Я не могу!», «Я не знаю!», «Я не хочу!». Мастеру производственного обучения необходимо использовать элементы игровой технологии, применять активные методы обучения, приёмы психологической помощи. При выполнении обучающимися технологического задания возможно использование спокойной фоновой музыки.

В ОГБПОУ «Кожевниковский техникум агробизнеса» при проведении занятий по учебной практике по адаптированной образовательной программе профессионального обучения по профессии «Швея» используются принципы доступности и наглядности. В швейном цехе за каждым обучающимся закрепляется рабочее место. В начале каждого занятия мастер производственного обучения не только сообщает тему, цели и задачи урока, но и напоминает перечень необходимого инструмента, сообщает о роли каждого при выполнении задания. Обязательным является инструктаж по охране труда по всем видам работ.

Обучающемуся предоставляются:

- карта по изготовлению швов и узлов с соблюдением технических условий по теме занятия;
- карта брака «Дефекты, возникающие при обработке узлов, и методы их устранения»;
- карточки «Виды швов»;
- эталон узла или шва по теме занятия;

- набор инструментов.

Каждый обучающийся получает комплект раздаточного материала, который позволяет им тактильно и визуально изучить образцы, определить вид материала, измерить ширину шва, количество стежков в 1 см, определить направление долевой нити. Выполнение технологического задания осуществляется под руководством мастера производственного обучения.

Важным этапом занятия по учебной практике является рефлексия. Используя различные приёмы и методы, педагог заставляет обучающихся ответить на вопросы: «Чего я достиг?», «Зачем это мне нужно?», «Пригодится ли мне это в дальнейшем?», «Смогу ли я это повторить?».

Мастер производственного обучения понимает, что при работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями невозможно полностью спланировать занятие. Необходимо уметь быстро и гибко осуществлять диверсификацию методов и способов проведения занятий, варьировать виды заданий, использовать различные формы контроля.

При работе с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, мастеру производственного обучения надо понимать, что для достижения образовательных целей недостаточно только профессиональных знаний и умений. Решающее значение имеют отношение к профессии, мотивационная направленность, стиль деятельности и общения, личностные качества и готовность к осуществлению педагогической деятельности для обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Библиографический список:

1. Виды занятий производственного обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://studopedia.ru/2_73788_vidi-zanyatiy-po-proizvodstvennomu-obucheniyu.html (дата обращения: 10.12.2016).
2. Козлов, Н. И. Зона комфорта [Электронный ресурс] / Н. И. Козлов. – Режим доступа: http://www.psychologos.ru/articles/view/zona_komforta (дата обращения: 10.12.2016).
3. Щербатов, Н. Г. Использование образовательных технологий в работе с детьми с ОВЗ [Текст] / Н. Г. Щербатов // Молодой учёный. – 2015. – № 19. – С. 631–634.
4. Кузнецова, Н. Б. Содержание профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / Н. Б. Кузнецова // Вестник ТГПУ. – 2016. – № 5 (170). – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-professionalnoy-kompetentnosti-pedagoga-rabotayuschego-s-detmi-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 17.01.2017).

Мжельская Н.В.

ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЛЯ ЛЮДЕЙ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

В статье дан обзор технических средств реабилитации для людей с различными нарушениями (нарушение слуха, зрения, ОДА).

Ключевые слова: технические средства реабилитации, айтрекинг, приставки для айтрекинга, аугментативная коммуникация.

На сегодняшний день проблемы лиц с ограниченными возможностями здоровья привлекают внимание специалистов разных областей, в том числе и разработчиков различных устройств и гаджетов. Все они позволяют сделать жизнь людей с ограниченными возможностями здоровья более комфортной. Например, компания «Исток Аудио Трейдинг» (www.tobii-rus.ru) предлагает различные варианты подобных устройств. Рассмотрим некоторые из них.

Приставка для айтрекинга PCEye Mini. Tobii Dynavox PCEye Mini – это самый маленький, но очень надежный айтрекер. Он

заменяет стандартную клавиатуру и мышь; позволяет перемещаться по приложениям и полностью управлять ноутбуком или ПК, используя для этого только глаза. Это устройство специально разработано для людей, которые не могут использовать руки или пальцы. Айтрекинг является самым быстрым, простым и эргономичным способом работы на компьютере. PCEye Mini позволяет просматривать веб-страницы, общаться с друзьями через онлайн-чаты или по Skype, играть в игры, включать свет или ТВ, а также делать электронные таблицы и документы, используя только глаза.



Прибор PC Eye Mini имеет ряд преимуществ:

- эргономичный доступ к компьютеру (навигация осуществляется довольно просто, создаётся спокойная и непринуждённая обстановка);
- портативный доступ к компьютеру (устройство легко присоединить и отсоединить от компьютера, используя входящие в комплект магнитные пластины и USB-кабель);
- удобство транспортировки и переноски позволяет использовать PC Eye Mini с различными компьютерами как дома, так и на работе или в школе/институте;
- независимая обработка (обработка всей информации, поступающей на айтрекер, производится на самом устройстве и не замедляет работу компьютера, а также не требует дополнительного приобретения современных и дорогих ПК или ноутбуков, т. к. Mini работает с любым устройством, отвечающим заявленным системным требованиям);
- уникальная технология (PC Eye Mini базируется на самой последней айтрекинг-платформе IS4, которая вместила в себя более чем 14-летний опыт исследований, разработок и инноваций компании Tobii, мирового лидера в области технологий для отслеживания положения глаз);
- возможность управления окружающей средой (с помощью PC Eye Mini можно контролировать работу устройств с ИК-индикаторами, это могут быть телефоны, телевизоры, DVD-плееры, переключатели света, игрушки и т. д.);
- возможность работы в социальных сетях (с PC Eye Mini возможно использовать все доступные формы общения, писать электронные письма, иметь доступ к сайтам социальных сетей, а также размещать посты о себе через блоги);
- возможность для творческого самовыражения;
- возможность добавления аугментативной и альтернативной коммуникаций (для получения вспомогательных способов коммуникации можно подключить дополнительное ПО и общаться без каких-либо ограничений).



Приставка для айтрекинга Eye Mobile Mini. Tobii Dynavox EyeMobile Mini обеспечивает полный доступ к ОС Windows 7, 8 или 10 на планшетном компьютере. Данное устройство с помощью простых, естественных и свободных движений глаз даёт людям с физическими и коммуникационными нарушениями возможность управления, контроля и полного доступа к различным приложениям, музыке, электронным книгам, играм, Интернету, социальным сетям и т. д., что делает их жизнь

более насыщенной, независимой и наполненной общением. Данное устройство обеспечивает достаточно быстрый доступ к компьютеру благодаря сочетанию управления глазами и управления при помощи переключателей. Устройство наряду с управлением при помощи глаз предусматривает и возможность управления при помощи мышки или сенсорного ввода (таким образом пользователю может оказываться сторонняя помощь).

Данная приставка стимулирует мозговую деятельность, с её помощью можно выражать свои творческие способности и сохранять свою индивидуальность. ПО Tobii Dynavox Windows Control позволяет пользоваться сотнями тысяч социальных, профессиональных, развлекательных и образовательных приложений, таких как Hulu, Netflix, YouTube, Kindle, Facebook, Twitter и др., а также полным пакетом Microsoft Office.

Благодаря небольшому размеру, легковесности и удобному дизайну EyeMobile Mini его можно брать с собой. Удобная система крепления позволит быстро установить устройство на инвалидную коляску, стол или на любую другую поверхность.

Источником питания EyeMobile Mini является аккумулятор планшетного компьютера. Поэтому его можно использовать в любом месте и без подключения к сети, а работать так долго, насколько позволит заряд аккумулятора.



Следующее устройство, которое достойно внимания – это **Tobii Dynavox I-15+**. Данное устройство с синтезатором речи обеспечивает эффективную аугментативную и альтернативную коммуникацию во всех её формах. Tobii Dynavox I-15+ представляет собой большой экран (моноблок) с синтезатором речи, которым можно управлять при помощи глаз. Прочная конструкция, непревзойдённое управление с поддержкой сенсорного и визуального ввода – лишь малый перечень преимуществ I-15+ для тех, кто нуждается в альтернативной и аугментативной коммуникации с голосовым выходом, доступом к компьютеру или дистанционным общением.

Устройством можно управлять с помощью сенсорных кликов, переключателей, а также при помощи глаз благодаря встроенному айтрекеру. I-15+ предназначен для использования при таких заболеваниях, как ДЦП, синдром Ретта, БАС, инсульт/афазия. I-15+ позволяет данной категории людей быть услышанными, а также вести независимый разносторонний образ жизни.

Tobii Dynavox I-15+ легко адаптируется под образ жизни конкретного пользователя и может использоваться дома, на улице, в кровати, за обеденным столом – в любом месте в любое время, обеспечивая как личный контакт, так и дистанционное общение.

Благодаря износостойкому корпусу I-15+ удобен, прочен, крепок и предназначен для ежедневного использования. Устройство протестировано по системе IP43 на устойчивость к влаге и загрязнению. Экран устройства, произведённый из специального прочного материала Gorilla Glass™, также имеет увеличенный срок службы.

Аккумулятор можно заменить без прерывания использования устройства или потери данных. Длительность работы

аккумуляторов I-15+ – 9 часов, но этот срок может быть увеличен до 24 часов за счёт энергосберегающих приложений и встроенной автоматической настройки яркости.

С помощью данного устройства легко поддерживать общение. Широкий выбор программного обеспечения и функций на устройстве Tobii Dynavox I-15+ позволяет легко общаться посредством голосовых/текстовых сообщений, электронной почты, чатов, Skype или телефонных звонков, используя современную беспроводную технологию Bluetooth. Также можно получать и отправлять фотографии, производить поиск в Интернете, играть в игры, получать обновлённые компьютерные приложения и управлять устройствами вокруг себя. I-15+ может быть оборудовано системой «Умный дом» (опционно), что позволит управлять предметами в доме или офисе. Используя только глаза, пользователь сможет открывать/закрывать двери, включать/выключать свет, телевизор, DVD плеер, стереосистему, кондиционер, отвечать на телефонный звонок и т. д.

Tobii Dynavox I-15+ позволяет общаться даже в шумном помещении. Два встроенных динамика, настройки EQ оптимизированы для речевого потока и специальной сетки микрофона, что обеспечивает высокое качество звука без искажения даже на высоком уровне звучания. В устройстве I-15+ нет вентиляторов, таким образом, отсутствует потенциальный источник шума.

I-15+ можно переводить в спящий режим (Sleep-on-Gaze™) или выводить из него (Wake-on-Gaze™) при помощи только взгляда на необходимые для этого места. Например, пользователь может читать перед сном, а затем легко перевести устройство в спящий режим по окончании. Для этого

необходимо всего лишь перевести взгляд на обозначенное место. Данное нововведение позволяет увеличить срок службы аккумуляторов и повышает уровень доступности устройства в любой момент.

Также пользователь может самостоятельно выполнять звонки, используя синтезированную или собственную речь, а также отправлять и принимать текстовые сообщения. Встроенный Bluetooth также даёт возможность соединения с мобильным телефоном (выполнение данной опции зависит от модели телефона).

Устройство Tobii Dynavox I-15+ оборудовано двумя камерами, одна из которых расположена на задней части, вторая – на передней панели, что позволяет вести дневную запись сеанса, а также проводить видео-звонки.

На боковой стороне устройства находятся три кнопки быстрого доступа, две из которых могут быть запрограммированы для удобной навигации по странице, произнесения фразы или набора номера. Это позволяет получить быстрый прямой доступ к приложениям или каким-либо отдельным функциям I-15+.

Настройки страниц, файлы, картинки и другие данные не теряются. Резервное копирование информации происходит в течение недели на карту памяти размером 32 Гб, при необходимости информация может быть извлечена. Также имеется возможность восстановить три последних резервных копии.

Таким образом, благодаря современным техническим средствам реабилитации люди с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью могут успешно обучаться, осуществлять профессиональную деятельность и социализироваться в обществе.

Никитина С.А.

СЛОВАРНАЯ РАБОТА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ЗПР НА УРОКАХ ИСТОРИИ В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ

Автор знакомит с проблемой формирования исторических понятий и терминов у обучающихся с задержкой психического развития на уроках истории. В данной статье представлены разработанные коррекционные упражнения и задания, которые классифицированы по видам и составлены с учётом особенностей развития детей с задержкой психического развития. Такие упражнения можно использовать на уроках изучения новой темы, ежедневного закрепления пройденного материала, уроках обобщения и на контрольных работах. Материалы статьи будут полезны в работе учителям истории, работающим с данной категории обучающихся.

Ключевые слова: ЗПР, словарная работа, коррекционные задания и упражнения, исторические понятия и термины.

Проблема формирования исторических понятий – одна из важных проблем, с которой сталкивается учитель, преподавая курс истории. Словарная работа пронизывает весь процесс обучения истории. Цель её – формирование умения активно и правильно пользоваться историческими терминами. Учащиеся знакомятся с новыми понятиями, учатся их объяснять, выделять, находить в тексте учебника, употреблять новые слова в ответе. Так за счёт многократного вариативного повторения новых терминов формируются активный и пассивный исторические словари учащихся. Дети с задержкой психического развития традиционно определяются как полиморфная группа, характеризующаяся замедленным и неравномерным созреванием высших психических функций, недостаточностью познавательной деятельности, снижением

уровня работоспособности, недоразвитием эмоционально-личностной сферы. У них наблюдаются бедность словарного запаса, неточность употребления слов, трудности актуализации словаря более значительны, чем у детей с нормальным интеллектом. Нарушения последовательности логического высказывания учащихся приводят к тому, что они не могут воспринимать исторический материал в большом объёме, испытывают затруднения при восприятии исторического материала, при введении терминов в активный словарь.

Работа над историческими понятиями включает сообщение термина, определение понятия, упражнения в использовании нового понятия, оперирование новым понятием.

Основными приёмами работы с понятиями могут служить сравнение понятий по существенным признакам с по-

мощью учителя, различные средства наглядности, позволяющие создать целостную картину об изучаемом понятии, уточнить и закрепить понятие. Особенно значимы в работе с учащимися сюжетные картины, предлагаемые в учебнике. Наиболее доступны следующие пути формирования у учащихся исторических понятий: перечисление фактов, событий, характеризующих понятие; простое описание изучаемого события, явления; сжатое объяснение в ходе устного рассказа или комментированного чтения текста учебника; конкретный пример, описывающий понятие.

Исходя из этого на своих уроках истории для формирования понятийного аппарата исторических терминов я разработала специальные коррекционные упражнения. Классификация упражнений по видам:

- упражнения, способствующие развитию умения объяснять значения исторических терминов;
- упражнения, способствующие развитию умения называть обобщенные исторические понятия;
- упражнения, способствующие развитию умения правильно и точно употреблять исторические термины и понятия.

Пример коррекционных упражнений из курса истории России (6 класс):

1. Упражнения, способствующие развитию умения объяснять значения исторических терминов.

Изучение нового материала по теме «Новгородское государство» (6 класс).

Словарная работа: *новгородское вече, посадник, тысяцкий, архиепископ.*

Задание: Рассмотрите систему управления и найдите в тексте учебника абзацы, рассказывающие о посаднике, тысяцком, архиепископе.

- Чем занимался посадник?
- Чем занимался тысяцкий?
- Чем занимался архиепископ?

Учащиеся участвуют в разборе новых слов.

Задание. Прочитайте текст на стр. 109 и распределите обязанности должностных лиц Новгорода:

- Посадник – управление населением города, судом
- Архиепископ – надзор за летописаниями
- Тысяцкий – глава городского ополчения
- Князь – управление казной и внешними связями

Следующий пример заданий можно использовать на уроках обобщения:

Задание. Учитель показывает на карточках слова, а учащиеся – карточку с его продолжением. Возможна работа в парах.

- История Боро-на
- Лето-пись Паш-ня
- Вот-чина Рога-тина
- Археология Полю-дье

Задание. 1. Вставь пропущенную букву; 2. Объясни значение слова.

- Р...лигия – вера в Бога.
- Хр...стиане – люди, верующие в Иисуса Христа.
- Кр...щение – обряд принятия христианства.
- Св...щенник – человек, который служит Богу.
- М...литва – слова, обращённые к Богу. (и другие)

Задание: Работа с изображениями предметов.

– Как называются эти предметы? Соотнесите рисунки с определениями.

2. Упражнения, способствующие развитию умения называть обобщенные исторические понятия.

Например: тема «Восточные славяне в VI–VIII веках».

Задание на карточках. Найдите правильный ответ и подчеркните:

1. Что такое род?
 - коллектив родственников, вышедших из одной семьи;
 - народное собрание;
 - несколько племен.
2. Что такое племя?
 - несколько родственников, живущих вместе;
 - несколько родов, живущих на одной территории, говорящих на одном языке;
 - княжеское войско.
3. Что такое дружина?
 - торговая площадь;
 - княжеское войско;
 - народное собрание.

Задание. Впишите пропущенные слова, подходящие по смыслу.

Учащиеся выполняют задания на карточках.

Каждая женщина умела _____ пряжу, _____ одежде.

Мужчины _____ сети для рыбной ловли, _____ земледельческие инструменты, _____ посуду из дерева.

Самыми уважаемыми мастерами были _____ и _____

3. Упражнения, способствующие развитию умения правильно и точно употреблять исторические термины и понятия.

Упражнения и задания, относящиеся к данному виду, например, можно давать учащимся в виде выполнения тестовых работ или разгадываний кроссвордов по понятиям и терминам. Такие мини-задания можно использовать как на уроках изучения новой темы, так и на уроках обобщения по изученному разделу либо на контрольных работах.

Например: тема «Монгольское нашествие на Русь».

Задание. Разгадайте кроссворд по понятиям и терминам. Ключевое слово – Чингисхан.

| | | | | | | | | | | | | | |
|-----|-----|---|------|---|---|---|-----|---|---|-----|---|-----|--|
| | | | | | | | | | | | | 4.Я | |
| | | | 2. П | | | | | | | 3.О | | Р | |
| | | | А | | | | 1.К | А | Р | А | У | Л | |
| | | | С | | | | У | | Д | | | Ы | |
| | 2.Ш | А | Т | Е | Р | | М | | А | | | К | |
| | | | Б | | | | Ы | | | | | | |
| | | | Ч | И | Н | Г | И | С | Х | А | Н | | |
| | 6.Б | | Щ | | | | Г | | | | | | |
| 3.Т | А | Р | А | Н | | | О | | | | | | |
| | С | | | | | | | | | | | | |
| | К | | | | | | | | | | | | |
| | А | | | | | | | | | | | | |
| | К | | | | | | | | | | | | |
| | И | | | | | | | | | | | | |

По горизонтали:

1. Сторожевой отряд монголо-татар.
2. Большая палатка, покрытая тканью или шкурами.
3. Стенобитная машина.

По вертикали:

1. Напиток монголов, изготовленный из лошадиного молока.
2. Места для выпаса скота.
3. Государство татаро-монголов на территории Руси: Золотая ...
4. Ханская грамота на право княжения.
5. Господство татаро-монгольских племён на территории Киевской Руси.
6. Ханские сборщики дани.

С целью усвоения исторических понятий на уроке повторения и обобщения можно составить компьютерную игру «Историческое лото», используя слайды на экране. Учащиеся находят определения понятий по определённой теме или разделу и заполняют игровое поле правильными ответами.

Таким образом, целенаправленная коррекционная работа с использованием системы разнообразных упражнений и

заданий даёт положительные результаты: развиваются память, мышление, воображение, внимание, обогащаются активный словарный запас, устная и письменная речь, детям интересно работать на уроках, лучше воспринимаются исторические понятия и термины.

Библиографический список:

1. Вяземский, Е. Е. Методика преподавания истории в школе [Текст] / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – 272 с.
2. Елбакшинова, Л. К. Дифференцированное обучение учащихся на уроках гуманитарного цикла как продуктивное решение коррекционно-развивающих задач [Текст] / Л. К. Елбакшинова. – Улан-Удэ, 2012.
3. Петрова, Л. В. Методика преподавания истории в специальной (коррекционной) школе VIII вида [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Петрова. – Москва : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2003. – 208 с. – (Коррекционная педагогика).

Полозенко В.Я.

ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА ПО ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ И ВОСПИТАНИЮ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ VIII ВИДА

В статье рассматривается опыт работы по экологическому обучению учащихся в условиях специальной (коррекционной) школы VIII вида. Раскрываются сущность и значение внеклассной работы по экологии по формированию у учащихся с ограниченными возможностями здоровья ответственного и бережного отношения к природе.

Ключевые слова: экологическое образование, учащиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), экологические проблемы, внеклассная работа, природоохранная деятельность, проектная деятельность.

В настоящее время одной из важнейших проблем человечества стала экологическая проблема. В решении проблемы охраны окружающей среды важнейшая роль принадлежит экологическому образованию и воспитанию учащихся. Уже с самого раннего возраста каждый живущий на Земле человек должен знать, к чему приводит беспечное отношение к окружающей среде, и не только знать, но и ощущать личную ответственность за её состояние. Однако у сегодняшних школьников преобладают потребительские взгляды на природу, низок уровень восприятия экологических проблем как лично значимых, недостаточно развита потребность участия в природоохранной работе.

Экологическое образование нацелено на формирование высокой культуры поведения человека в окружающей среде, привитие любви и ответственного отношения к природе как к общественному достоянию в соответствии с моральными и правовыми нормами.

В процессе экологического образования и воспитания происходят приобщение детей к прекрасному, формирование нравственных принципов, активной жизненной позиции в области природообразования и охраны окружающей среды, воспитывается бережное отношение к природе, развивается экологическое мышление, воспитывается чувство единства с

природой и ответственность за сохранение и преумножение её богатств.

Формирование у учащихся ответственного и бережного отношения к природе – длительный процесс. Его результатом должно быть не только овладение определёнными знаниями и умениями, но и развитие эмоциональной отзывчивости, умение и желание активно защищать, улучшать, облагораживать природную среду.

Основная цель экологического образования и воспитания учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида – формирование ответственного отношения к окружающей среде и здоровью человека на основе воспитания экологического сознания и экологически грамотного отношения к природе. Для реализации данной цели необходимо выполнение следующих задач: развитие экологического мышления, любознательности и наблюдательности; воспитание экологической культуры и желания активно беречь и защищать природу.

Экологическое обучение и воспитание школьников с ограниченными возможностями здоровья – сложный процесс, объединяющий воспитательный и образовательный процессы. Основную нагрузку экологического образования учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида несут на себе природоведение (начальная школа), биология и география

(средняя и старшая школа). Большая роль в экологическом образовании отводится внеклассной работе, которая выполняется во внеурочное время на основе интереса и самостоятельности учащихся и направлена на достижение определённых результатов, требующих от учащихся мыслительной работы, преодоления определённых трудностей.

Краеведческий принцип во внеклассной работе по формированию экологической культуры школьников с ОВЗ является ведущим. Знание состояния региональной экологии, исследование учащимися реальной жизни дают богатый материал для их экологического образования.

Формирование экологической культуры школьников возможно только при условии взаимосвязи различных типов и видов внеклассной деятельности (праздников, открытых мероприятий, диспутов, конкурсов, игр на экологические темы). Разнообразная деятельность даёт возможность учащимся овладеть глубокими знаниями о связях человека с природой, увидеть экологические проблемы в реальной жизни, научиться простейшим умениям по охране природы.

Внеклассная форма работы также способствует привлечению родителей к организации и проведению экологических мероприятий. Совместная деятельность учителя, учащихся и родителей создаёт благодатную почву для повышения уровня знаний и воспитанности каждого ученика.

Таким образом, внеклассная работа является важным связующим звеном между блоками «знаю» и «умею», так как позволяет закрепить полученные на уроках знания.

Формы внеклассной работы по экологическому образованию и воспитанию учащихся разнообразны: экскурсии, проектная деятельность, природоохранная деятельность, экологическая и краеведческие недели, экологические игры, задачи, факультативные занятия. Остановимся подробнее на каждой из форм:

1. Экскурсии, походы – это форма организации учебно-воспитательного процесса, которая позволяет проводить наблюдения, а также непосредственно изучать различные предметы, явления и процессы в естественных условиях. Имеют большое познавательное и воспитательное значение, конкретизируют, углубляют, расширяют знания учащихся. Особое значение я уделяю выявлению отрицательных изменений в природном окружении, систематизирую и расширяю знания об охране природы, раскрываю роль природы в жизни человека, систематизирую представления о взаимосвязях в природе. За последние годы вместе с детьми мы совершили много экскурсий по краю (на Татарское городище, Татарский источник, в Мамайский лес, на Сенгилеевское водохранилище, Немецкий мост, в парк Победы, зоопарк, в Ботанический сад), а также экскурсии в краеведческий музей, музей Гречишкина, контактный экзотариум, походы по экологической тропе.

2. Проектная деятельность – форма работы, которая повышает уровень познавательной активности учащихся, их учебной мотивации, способствует эмоциональной уравновешенности и уверенности в собственных возможностях. Темы проектных работ я выбираю из содержания учебного предмета, привлекаю школьников к проектной деятельности постепенно: вначале это простые творческие задания, затем постепенно переходю к более сложным проектам. Проектная деятельность имеет высокую познавательную ценность, активизирует умственные способности, развивает речь и коммуникативные качества школьников с ОВЗ. Важно и то, что в проектную работу активно включаются родители, что способствует реализации принципа сотрудничества детей и взрослых.

3. Природоохранная деятельность связана с сохранением и улучшением окружающей среды. Считаю этот вид деятельности наиболее действенным средством экологического

воспитания. В своей работе я использую такие виды работы, как: защита природной среды (борьба с мусором, подкормка животных, изготовление кормушек для птиц); предупреждение дурных поступков в природе и борьба с ними (рейды в природу, подготовка и проведение бесед и праздников для учащихся); пропаганда и разъяснение идей охраны природы (изготовление плакатов, выпуск стенгазет, работа с родителями); сохранение и использование эстетических ценностей природы (сбор природного материала, изготовление поделок из него). Мы с детьми несколько раз проводили экологический десант: очищали берег реки Мамайки и территорию Таманского леса от мусора и прикрепляли предупреждающие таблички «Не загрязняйте окружающую среду!», «Берегите лес!». После проведения экскурсии работа по экологическому образованию и воспитанию детей продолжалась непосредственно на уроках географии и биологии: учащиеся делали зарисовки увиденных природных объектов, оформлялись фотовыставки, практиковались отчёты в форме мини-сочинений учащихся.

4. Экологические игры, задачи, викторины, квесты являются важным средством образования и воспитания школьников, так как игровая деятельность стимулирует высокий уровень мотивации интереса к природе. Играя, ребята приобретают разнообразный опыт взаимодействия с окружающим миром, выполняют вполне конкретную природоохранную работу, становятся добрыми, более чуткими и отзывчивыми. Выполняя экологические задания квестов и олимпиад, учащиеся вовлекаются в самостоятельный поиск, учатся прогнозировать последствия поведения и деятельности человека в окружающей среде, овладевают практическими умениями, участвуют в творческой деятельности. Большой потенциал для развития экологического сознания школьников с ОВЗ имеют задачи экологического характера, олимпиады, квесты.

5. Факультативные занятия занимают особое место во внеклассной работе, позволяют глубже изучить отдельные вопросы и проблемы экологии, а также выйти на практическое применение экологических знаний. Повышенный интерес вызывают занятия с использованием компьютера, так как при демонстрации материала учащиеся с ОВЗ оказываются направленными на существенные характеристики рассматриваемых предметов, явлений, процессов. В течение ряда лет для учащихся 7-9 классов я веду спецкурс «Юный эколог». Учащиеся, посещающие спецкурс, лучше и осознаннее выражают интерес к пониманию и сохранению окружающей среды. На занятиях с учащимися мы рассматривали темы «Тайны живой природы», «Летопись природы родного края», «Проблема загрязнения окружающей среды», «Красная книга Ставрополя» и др.

6. Показ видеофильмов – одна из интересных форм внеклассной работы по экологическому образованию учащихся, направлена на нахождение эффективных способов обучения и воспитания школьников с ОВЗ и привития экологической культуры, критического мышления, эстетического вкуса. Мною создана большая видеотека экологической направленности: «Земля – мощь планеты», «Загадки природы», «Хранители дикой природы», «Мир без солнца», «Экологические проблемы планеты» и др.

7. Экологическая и краеведческая недели – одна из действенных форм внеклассной работы. Цель данного мероприятия – углубление экологических знаний и формирование культуры поведения в природе, воспитание положительных качеств личности (любопытности, наблюдательности, взаимопомощи). Эта форма работы интересна детям и повышает их экологическую грамотность. Привлечение и участие родителей вызывает эмоциональный отклик, улучшает мик-

роклимат в семье. В течение учебного года провожу две предметные недели: краеведческую (сентябрь) и экологическую (апрель). В рамках этих недель проходят тематические линейки, встречи с интересными людьми (ставропольскими писателями, поэтами, краеведами) и общешкольные внеклассные мероприятия («Живи, Земля», «Мы в ответе за нашу планету», «Экологический бумеранг», «Мой город – моя история», ток-шоу «Спасем и сохраним воду», КВН «Экологический калейдоскоп»).

Об эффективности работы по экологическому образованию и воспитанию учащихся можно судить по данным опроса «Природа благодарит», который я провожу ежегодно в конце учебного года с целью изучения уровня экологических знаний и культуры школьников:

- большинство школьников правильнее воспринимают закономерности природных процессов, могут устанавливать взаимосвязь природы и человека;

- по сравнению с прошлым годом на 2 % повысился уровень экологической культуры школьников;

- на 5 % увеличилось количество учащихся, желающих участвовать в практической деятельности по охране природы нашей малой родины.

Таким образом, внеклассная работа по экологическому образованию и воспитанию учащихся с ограниченными возможностями здоровья имеет большое значение в формировании экологически грамотного, ответственного и бережного отношения к природе и окружающей среде.

Библиографический список:

1. Бочкарёва, Н. Ф. Система экологического образования и воспитания учащихся [Текст] / Н. Ф. Бочкарева. – Калуга, 1996. – 240 с.
2. Дежникова, Н. С. Воспитание экологической культуры у детей и подростков [Текст] / Н. С. Дежникова. – Москва, 2001. – 64 с.
3. Дерябо, С. Д. Экологическая педагогика и психология [Текст] / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов-на-Дону, 1996. – 342 с.
4. Иванова, Т. С. Экологическое образование и воспитание в школе [Текст] / Т. С. Иванова. – Москва, 2003. – 56 с.
5. Моисеев, Н. Н. Экология и образование [Текст] / Н. Н. Моисеев. – Москва, 1996. – 190 с.
6. Спарджен, Р. Энциклопедия окружающего мира [Текст] / Р. Спарджен. – Москва, 1998. – 48 с.
7. Цветкова, И. В. Экология для начальной и средней школы [Текст] / И. В. Цветкова. – Ярославль, 1997. – 189 с.
8. Большая детская энциклопедия «Живая природа» [Текст] / под ред. А. М. Голова. – Москва : Росмэн-Издат., 2000. – 227 с.

Прасолова Л.А.

УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТМНР

В статье освещены практические вопросы коррекционно-педагогической деятельности.

Ключевые слова: дети с ТМНР, устное народное творчество.

Процессы демократизации и гуманизации в современном обществе предусматривают необходимость создания для каждого человека равных прав и возможностей на получение образования, на развитие и реализацию индивидуальных способностей и возможностей. В связи с этим в нашей стране особо актуализируются вопросы, связанные с обучением, воспитанием и подготовкой к дальнейшей самостоятельной жизни детей с ограниченными возможностями здоровья. Признание прав ребёнка-инвалида, его интересов, потребностей, оказание помощи его личностному становлению являются ключевыми направлениями деятельности всех участников коррекционно-педагогического процесса, целью которого является создание специальных условий для развития социально адаптированной личности.

Многолетний опыт работы с детьми дошкольного возраста с тяжёлыми и множественными нарушениями развития, имеющими выраженную степень интеллектуальной недостаточности, дал возможность изучить многие аспекты и тонкости обучения и воспитания детей данной категории и найти оптимальные и наиболее действенные способы и методы коррекционно-педагогического воздействия.

На основании исследований ведущих специалистов в области дефектологии (Н. Г. Морозовой, Г. В. Цикото, А. Р. Маллера, О. П. Гаврилушкиной, Н. Д. Соколовой, Е. А. Стребелевой, И. М. Бгажноковой, Е. А. Екжановой,

В. В. Воронковой и др.) и собственного опыта была разработана программа воспитания детей дошкольного возраста с ОВЗ (умственной отсталостью) средствами устного народного творчества. В данной программе представлено содержание воспитательной и коррекционно-развивающей работы с учётом особенностей личности каждого ребёнка и сложившихся представлений о структуре дефекта при органическом поражении ЦНС.

Использование устного народного творчества в коррекционно-педагогическом процессе даёт возможность детям познакомиться с глубокими корнями жизни народов России, с его образным языком. Колыбельные, потешки, считалки, дразнилки и др. помогают ребёнку с интеллектуальными нарушениями максимально возможно овладеть родным языком, его речевым богатством. Русские народные сказки знакомят детей в доступной для них форме с окружающим миром, нравственными нормами, законами жизни, учат жить по этим законам. Слушая сказки, дети накапливают «банк» жизненных ситуаций.

Система коррекционно-педагогической работы на основе устного народного творчества включает в себя цикл занятий и воспитательных мероприятий. Учебные занятия имеют свою специфику и строятся с учётом психофизических способностей каждого ребёнка.

На этих занятиях мы проговариваем и разучиваем потешки, скороговорки, считалки, заклички; слушаем сказки, частушки, колыбельные и русские народные песни; рассматриваем иллюстрации к произведениям; играем в дидактические и подвижные игры, знакомимся в доступной для наших детей форме с обрядами, традициями, забавами русского народа. Большой интерес у наших воспитанников вызывают игры-драматизации по сказкам с использованием кукольного, плоскостного и пальчикового театров; очень продуктивным и любимым для детей занятием стала практическая деятельность (лепка, аппликация, рисование) по произведениям устного народного творчества. Рисунки и поделки воспитанников в дальнейшем используются при постановке спектаклей, инсценировке сказок и пр., что придаёт особую значимость детскому творчеству, способствует повышению мотивации.

Цель этих занятий – создание специальных условий воспитательной среды для формирования необходимых жизненно важных компетенций, социальных навыков воспитанников; активное включение ребёнка с особыми образовательными потребностями в систему коррекционно-развивающих, социально-творческих и реабилитационных мероприятий.

Так как работа с детьми с тяжёлыми и множественными нарушениями развития имеет свою особую специфику, хотелось бы поделиться некоторыми практическими советами, тонкостями организации занятий по ознакомлению воспитанников с устным народным творчеством.

Во-первых, во время чтения детям очень важно не только уметь выразительно читать или рассказывать материал, но и быть готовым к любому «превращению», т. е. владеть основами актерского мастерства. Для детей необходимы искренность, неподдельность чувств взрослого, эмоциональное отношение к тому, что он читает. А для детей с интеллектуальными нарушениями это имеет особое значение, так как они не владеют опытом самостоятельного усваивания и эмоционального оценивания содержания.

Во-вторых, на первоначальном этапе эта работа проводится с детьми индивидуально, а затем небольшими подгруппами по 2-4 человека. Перед занятием необходимо подготовить наглядный материал, который предполагается использовать во время чтения (игрушки, муляжи, картина, портрет, наборы книжек, с иллюстрациями для раздачи детям).

Чтобы чтение и рассказывание были обучающими, необходимо соблюдать правило: дети должны видеть лицо воспитателя, а не только слышать его голос. Одна из задач – научить их слушать тещу или рассказчика. Только научившись слушать чужую речь, дети получают способность понимать и запоминать её содержание и форму, усваивать нормы литературной речи. Важно во время знакомства с произведением смотреть на лица детей, встречаться с ними глазами, следить за тем, как они реагируют на чтение. Потешки, небольшие стихотворения необходимо читать наизусть, а сказки – рассказывать.

Чтение и рассказывание художественной литературы проводится строго по определённому плану, в котором учитываются общественно-политические события, время года.

Основное правило организации занятий по чтению, рассказыванию детям произведений устного народного творчества – эмоциональная приподнятость тещи и слушателей. Например, причиной повышенного внимания детей может оказаться красочная обложка новой книжки, которую воспитатель показывает детям перед началом чтения.

Дети с нарушениями интеллекта требуют руководства в слушании, вид и голос рассказчика должны говорить, что в данную минуту речь идёт о трогательном или забавном. Текст весёлого характера воспитатель читает, не прерывая себя. Все

слова, понимание которых может вызывать у детей затруднения, нужно объяснять в начале занятия.

На следующем этапе ознакомления детей с произведениями устного народного творчества воспитатель организует чтение книг с иллюстрациями с привлечением внимания детей к картинкам. При несложном тексте и простых картинках можно читать текст, сопровождая чтение показом картинок или вести рассказ своими словами.

Ещё один важный момент в процессе ознакомления детей с ТМНР с произведениями устного народного творчества – это систематически организованное рассказывание (чтение), причём нужно внимательно слушать, понимать и в дальнейшем самостоятельно рассказывать или в случае полного отсутствия речи показывать с помощью кукольного, плоскостного и пальчикового театров литературный материал. Вначале один и тот же рассказ надо повторять несколько раз – как на одном и том же занятии, так и через небольшие интервалы в 2-3 дня. В последующем, сохраняя основное содержание, рассказ можно усложнять. Усложнение может идти в разных направлениях: увеличивается количество действий, выполняемых персонажами, описывается место действия, разыгрываются взаимоотношения, складывающиеся между персонажами.

Во время рассказывания или показа сказки ребёнком воспитателю нужно самому вести рассказ вслед за ребёнком, повторяя то, что он сказал, и обязательно добавляя пропущенное.

Для того чтобы научить ребёнка с нарушениями интеллекта понимать потешку, сказку и пр., осознавать происходящее и в дальнейшем вырабатывать умение рассказывать, нужно организовывать художественно-практическую деятельность детей (рисование, лепка, аппликация) по данному произведению. Дети могут лепить главных героев из пластилина, рисовать иллюстрации к сказкам, выполнять аппликации по сказочному сюжету.

Очень продуктивным при работе над произведением является обыгрывание сказок с помощью кукольного, плоскостного и пальчикового театров, игры-драматизации по тому или иному произведению.

Кроме того, разучивание и рассказывание потешек можно совместить с различными двигательными упражнениями. Такой подход, во-первых, способствует снятию усталости, напряжения ребёнка во время занятия, во-вторых, при таком подходе у детей появляются определённые ассоциации, что способствует лучшему запоминанию текста.

В подборе упражнений и потешек надо помнить, что это своего рода игра, и нужно руководствоваться следующими рекомендациями:

- перед знакомством с потешкой отрабатывать необходимые жесты, комбинации пальцев, движения. Это не только позволит подготовить детей к правильному выполнению упражнений во время проговаривания текста, но и создаст необходимый эмоциональный настрой;
- выполнять упражнения следует вместе с детьми, при этом демонстрируя собственную увлечённость игрой;
- произносить тексты потешек воспитатель должен максимально выразительно, то повышая, то понижая голос, делая паузы, подчёркивая отдельные слова, а движения выполнять синхронно с текстом или в паузах;
- не следует ставить перед детьми сразу несколько сложных задач (к примеру, показывать движения и произносить текст). Объём внимания у детей ограничен, и невыполнимая задача может «отбить» интерес;
- стимулируйте подпевание детей по возможности, проговаривание вместе с вами, «не замечайте», если они поначалу делают что-то неправильно, поощряйте успехи. Такой под-

ход побуждают детей к эмоциональному реагированию, подражанию;

- выбрав две или три потешки, постепенно заменяйте их новыми. Наиболее понравившиеся можно оставить в своём репертуаре и возвращаться к ним по желанию детей;

- никогда не принуждайте выполнять задание, если у ребёнка нет на это желания. Попытайтесь понять, разобраться в причинах отказа, если возможно, ликвидировать их (например, изменив задание) или поменяйте потешку, подобрав подобную.

Опыт работы показывает, что такой подход к организации коррекционно-педагогического занятия помогает детям с ОВЗ (умственной отсталостью), имеющим тяжёлые и множественные нарушения развития, сформировать положительный опыт восприятия окружающей действительности, способствуют их максимально возможной социализации.

И самое главное: необходимо дарить детям искреннюю любовь, тепло, заботу. Только в этом случае вас ждёт успех в столь тяжёлом и кропотливом труде.

Библиографический список:

1. Ильин, И. А. Духовный мир сказки [Текст] / И. А. Ильин. – Москва, 2002.
2. Стрелкова, Л. П. Уроки сказки [Текст] / Л. П. Стрелкова. – Москва, 1989.
3. Тимофеева, И. Н. Сто книг вашему ребёнку: Беседы для родителей [Текст] / И. Н. Тимофеева. – Москва, 2007.
4. Кравцов, Н. Н. Русское устное народное творчество [Текст] / Н. Н. Кравцова, С. Т. Лазутин. – Москва, 2003.
5. Князева, О. А. Приобщение детей к истокам русской народной культуры [Текст] / О. А. Князева, М. Д. Маханева. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2000.
6. Усова, А. П. Русское народное творчество в детском саду [Текст] / А. П. Усова. – Москва : Просвещение, 2002. – 78 с.
7. Шевчук, Л. В. Дети и народное творчество [Текст] / Л. В. Шевчук. – Москва, 2005.

Свиридова Г.Ф., Заяц Ю.С.

ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье раскрываются возможности применения дистанционных образовательных технологий в обучении детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а также некоторые способы подготовки бакалавров начального образования к использованию дистанционных технологий в работе с детьми с ОВЗ.

Ключевые слова: дистанционное образование, дистанционные технологии, младшие школьники с ограниченными возможностями здоровья.

В современном начальном образовании проблема обучения детей с ограниченными возможностями здоровья становится всё более актуальной. В последнее время наблюдается увеличение количества младших школьников с различными нарушениями развития: речевыми патологиями, нарушениями опорно-двигательного аппарата, зрения, слуха, интеллекта. При этом на законодательном уровне закреплена гарантия получения образования всеми детьми, независимо от состояния их здоровья. Вариант инклюзивного образования включения детей с ограниченными возможностями здоровья в учебный процесс общеобразовательных учреждений подходит далеко не всем категориям детей с ограниченными возможностями здоровья. Настоящим спасательным кругом для таких учеников может стать дистанционное образование. Под дистанционным образованием И. М. Ибрагимов понимает комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения на любом расстоянии от образовательных учреждений с помощью специализированной информационно-образовательной среды, базирующейся на телекоммуникационных средствах обмена учебной информацией (интернет-технологиях, спутниковом телевидении и др.). [1]

В работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) дистанционное образование имеет ряд преимуществ:

- высокий уровень индивидуализации обучения [2];

- активизация учащихся, развитие самоконтроля, повышение их мотивации;

- доступность образования, возможность социальной адаптации;

- развитие интеллектуальной, познавательной, эстетической и других сфер личности ребёнка.

Использование дистанционных технологий в начальном образовании детей с ОВЗ требует соответствующей подготовки будущего учителя. Опыт работы со студентами показывает, что такая подготовка может успешно осуществляться уже на ступени бакалавриата и включать следующие компоненты:

- ознакомление с понятием и требованиями к организации дистанционного обучения детей с ОВЗ;

- изучение различных моделей организации дистанционного обучения детей с ОВЗ;

- освоение специальных компьютерных программ и их возможностей для изучения отдельных учебных предметов детьми с ОВЗ в начальной школе в дистанционной форме;

- разработку и апробацию фрагментов уроков для организации дистанционного обучения детей с ОВЗ.

Так, студенты могут изучить две формы организации дистанционного обучения детей с ОВЗ: асинхронную (offline) и синхронную (online). Для первого варианта может быть использована среда Moodle, которая известна как система управления курсами или виртуальная обучающая среда. Её

возможности позволяют организовать опосредованное изучение отдельных учебных предметов, предлагать детям задания и упражнения для самостоятельной работы по освоению необходимых знаний и умений, осуществлять контроль за результатами обучения, вести электронный журнал успеваемости.

Синхронное обучение может осуществляться с помощью видеоконференций с использованием программы Skype, которая позволяет учителю непосредственно общаться с ребёнком, обмениваться файлами, осуществлять демонстрацию экрана, комментировать отдельные виды учебных заданий, осуществлять коррекционно-развивающую деятельность. Студентов необходимо также знакомить с пакетом специализированных программных и технических средств (выносных компьютерных кнопок, компьютерного роллера, специализированной клавиатуры с минимальным усилием для позиционирования и ввода), а также рассматривать возможные методические подходы к их применению в учебно-коррекционной работе.

В качестве основных видов заданий для бакалавров по подготовке к использованию дистанционных технологий в начальном образовании детей с ОВЗ может быть предложено:

- изучить необходимое оборудование для организации обучения детей по Skype;
- познакомиться с программами Mac OS;
- посетить уроки учителей начальных классов в Краевом центре дистанционного образования детей-инвалидов (КДО-ДИ), произвести анализ деятельности педагога и обучающихся;
- найти информацию по организации обучения детей с ОВЗ (видеоконференции, лекции специалистов, вебинары);
- разработать конспект урока (на выбор) с использованием дистанционных технологий при обучении детей с ОВЗ.

Так, например, на уроках математики использовать онлайн-доски, которые размещены по адресам: <https://www.twiddla.com/kv7c2k>, <http://piratepad.net/front-page/>. Уроки русского языка могут быть построены с помощью программы Paintbrush таким образом, что ученик успеет за 40 минут выполнить несколько заданий, направленных на формирование целого спектра умений по овладению грамотной речью. Если ученику необходимо узнать значение слова, он может на уроке использовать «Словарь Apple». При изучении грамматических тем поможет программа LibreOffice (составить таблицу флексий имён в падежной парадигме и т. п.). На уроках литературного чтения дети часто обращаются к рисованию – даже те, кто не может держать кисть, карандаш, ручку. С помощью программы Art Rage ученики могут передать впечатление, своё видение героя произведения, осуществить цветовое решение настроения от прочитанного лирического стихотворения. Детям с ОВЗ помогут постичь окружающий мир такие программы, как GoogleMaps (например, при изучении страны и родного края), «Обсерватория» (<http://web.sponli.com/3d-ru/>).

При разработке конспекта урока по предмету для обучения детей с ОВЗ студенты должны представлять: каждый из этих детей – особенный, каждый ученик нуждается в индивидуальной коррекционной помощи, каждый имеет свой образовательный маршрут и изо всех своих сил стремится к личностному развитию.

Реализация данных способов подготовки позволит будущим учителям успешно использовать дистанционные технологии в начальном образовании детей с ОВЗ, а также будет способствовать повышению методического мастерства бакалавров в применении информационно-коммуникационных технологий.

Библиографический список:

1. Ибрагимов, И. М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения [Текст] : учебное пособие для студентов вузов / И. М. Ибрагимов ; под ред. А. Н. Ковшова. – 3-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008. – 331 с.
2. Никольская, И. А. Информационные технологии в специальном образовании [Текст] : учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / И. А. Никольская. – Москва : Академия, 2011. – 139 с.

Свиридова Г.Ф., Косихина О.М.

СПЕЦИФИКА ПОСТРОЕНИЯ УРОКОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье предлагаются варианты построения уроков дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), раскрываются возможности обучения детей с использованием программы Skype.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционные технологии, дети с ограниченными возможностями здоровья, познавательная активность ученика.

В современном мире дети с ограниченными возможностями здоровья (далее с ОВЗ) и их родители могут делать выбор общеобразовательного учреждения. Причин может быть несколько, главная из них – насколько комфортно ребёнку в классе со своими сверстниками. При этом одному особенно ученику хватает силы воли не обращать внимания на пристальные взгляды одноклассников, а другой при этом сдаётся, замыкается в себе. Детям с ОВЗ и их родителям предстоит сделать выбор: кто-то из учеников пойдёт в обычную школу и будет преодолевать трудности, кто-то останется дома и будет учиться с помощью специализированной информационно-

образовательной среды, которая базируется на телекоммуникационных средствах обмена информацией. В Алтайском крае многие дети с ограниченными возможностями здоровья обучаются дистанционно с использованием программы Skype, которая позволяет учителю непосредственно общаться с ребёнком, обмениваться файлами, осуществлять демонстрацию экрана и т. д. [2]

Во время уроков ученики находятся в привычной для них обстановке, где по-домашнему уютно, комфортно ребёнку. Рядом с ним всегда есть взрослый, родственник (за редким исключением, когда сыну или дочери доверяют и оставляют

одного на уроке). В Краевом центре дистанционного образования детей-инвалидов работают квалифицированные учителя школ и преподаватели педагогического университета. К каждому уроку в Центре предъявляются высокие требования к содержанию, организации и результатам в соответствии с пониманием особенностей современного урока. Учитель использует все возможности для развития личности ученика, её активного умственного роста, для глубокого и осмысленного усвоения знаний, для формирования нравственных основ. [3]

Уроки, которые проводят учителя дистанционно, строятся в соответствии с требованиями ФГОС к результатам обучения и на основе системно-деятельностного подхода, при этом главная методическая цель урока – создать условия для проявления познавательной активности ученика с ОВЗ. Организация учебной деятельности такого учащегося имеет свою специфику, которая прежде всего заключается в том, что физическая и эмоционально-волевая активность у детей с ОВЗ снижена, есть нарушения психических и физических функций, соответственно структура урока, его содержание и главным образом учебный диалог (ученик – учитель) строятся иначе, чем в обычном классе.

Каждый урок начинается с того, что учитель по голосу, интонации и внешнему виду определяет состояние ученика и включает его в ситуацию успеха (видит сканированное домашнее задание, презентацию или открытую книгу).

Решая на определённом этапе урока образовательные задачи, учитель формирует у ребёнка, который находится за сотни километров от него, универсальные учебные действия, при этом одновременно проводит коррекционную работу, помогает ему преодолеть трудности в понимании предмета изучения.

Приведём примеры фрагментов урока.

Фрагмент 1. Беседа на уроке по литературному чтению. «Бабочка» А.А.Фет.

Учитель: С каким поэтом познакомились?

Ученик: А. А. Фет, «Бабочка».

Учитель: О чём его стихотворение?

Ученик: О беседе бабочки и человека.

Учитель: Какую работу можно ещё выполнить?

Алёна З. изобразила на своём рисунке впечатления от прочитанного стихотворения «Бабочка» А. А. Фета.



Фрагмент 2.

На уроке математики (1 класс) Артём Г. работает на доске <https://www.twiddla.com/wrmz33>.

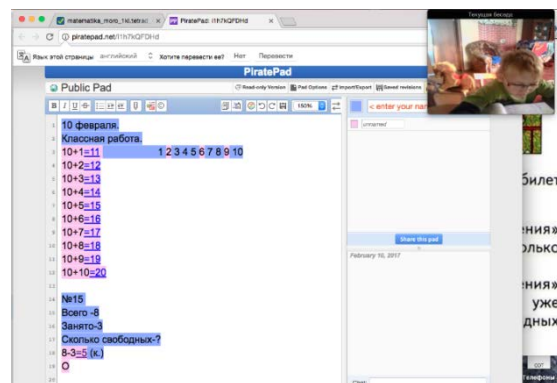
1. Мотивация предстоящей деятельности. Организация целеполагания.

Учитель: Определи, Артём, какой пример лишний.

$0 + 1$, $10 + 2$, $10 + 4$, $10 - 5$, $6 + 10$, $10 + 0$.

Ученик: $10 - 5$ – пример на вычитание, $0 + 1$ – во всех примерах одно из чисел 10.

Определяем тему, вместе с учеником уточняем её и решаем примеры $10+...$



Фрагмент 3.

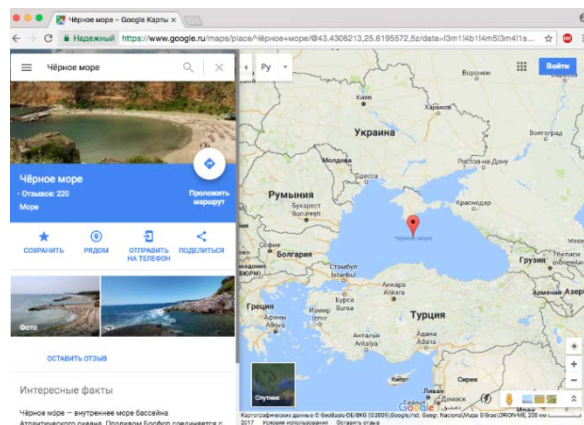
Актуализация знаний учащихся.

-Учитель: Любите ли вы путешествовать? Доводилось ли вам выезжать за пределы Алтайского края? А на море?

Ученик: Да (прим.: многие дети были на Чёрном море).

Учитель: Вспомните свои чувства, которые вы при этом испытывали. Подберите наиболее точные слова, описывающие ваши чувства и настроение в тот момент. Давайте найдём на карте Googlemaps Чёрное море (ученик самостоятельно находит Чёрное море).

Учитель. Берега каких стран омывает Чёрное море? (ученик работает по карте, находит)



Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья по Skype – ответственная и трудная работа. Востребован для этой деятельности может быть человек, безусловно, компетентный, великодушный и очень терпеливый. Работать с особенными детьми, принимать их такими, какие они есть, помогать им жить в современном мире – необходимость участия и осознание взрослым своего гражданского долга.

Библиографический список:

1. Конаржевский, Ю. А. Анализ урока [Текст] / Ю. А. Конаржевский. – Москва : Педагогический поиск, 2000. – 126 с.
2. Косихина, О. М. Учебное сотрудничество при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / О. М. Косихина, Г. Ф. Свиридова. – Режим доступа: <http://journals.altspu.ru/pedagogical>.

Сидорова И.А.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

«Многие из тех, кто имеет ограничения по здоровью, достигают самых высоких спортивных, творческих, интеллектуальных результатов, составляющих поистине славу своей страны».

«Создание полноценных условий для активной жизни детей-инвалидов должно стать приоритетом при реализации новой государственной программы «Доступная среда» и проекта «Дистанционное обучение детей-инвалидов».

«Использование в обучении самых современных информационных программ и высокотехнологичных продуктов надо сделать нормой и обязательно предусмотреть в новых стандартах».

Д. А. Медведев

В 2013–2014 учебном году на базе ГБОУ СПО ВО «Владимирский политехнический колледж» для организации дистанционного обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья создан и начал свою работу региональный ресурсный центр «ИнПрофи» (далее РРЦ «ИнПрофи»).

Студенты и сетевые преподаватели получили оборудование:

- персональные компьютеры (для преподавателей и для учащихся);
- сканеры;
- принтеры, web-камеры;
- графические планшеты;
- другое специализированное оборудование;
- программное обеспечение и методические материалы для дистанционного обучения детей.

Они обеспечены высокоскоростным доступом в Интернет.

Выполнены организационные мероприятия:

- формирование нормативной базы электронного, дистанционного обучения. Разработано и утверждено Положение о РРЦ «ИнПрофи»;

- формирование информационной среды с помощью программной системы дистанционного обучения. Выбрана и внедрена в обучение программа Moodle для работы по дистанционному обучению студентов. Данная программа – это свободная система управления обучением, ориентированная на организацию дистанционного обучения.

- С помощью среды Moodle был обеспечен доступ детей-инвалидов к учебным ресурсам, находящимся в сети Интернет, созданы условия для организации online- консультаций, созданы адаптированные обучающие программы, с помощью которых дети смогут овладеть профессиями.

- Средства ИКТ при дистанционном обучении:

- дистанционные курсы;
- электронная почта;
- форум и блоги;
- чат и ICQ;
- теле- и видеоконференции;
- Skype;
- «Википедия».

- Подготовка кадров, владеющих методиками электронного дистанционного обучения. Одиннадцать педагогов, работающих в РРЦ «ИнПрофи», прошли курсовую подготовку во Владимирском институте развития образования (ВИРО) по

направлению дистанционного обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

- Обеспечение методической поддержки преподавателей, работающих в системе электронного дистанционного обучения.

РРЦ «ИнПрофи» организует индивидуальное обучения студентов, за счёт данной работы расширен спектр образовательных услуг колледжа.

Деятельность РРЦ «ИнПрофи» ориентирована на развитие информационно-коммуникационных и проектных компетентностей обучающихся и педагогов, создание единого информационно-образовательного пространства в области информационно-коммуникационных технологий, удовлетворение потребностей в современных педагогических технологиях.

Для проведения практических занятий, индивидуальной и групповой экспериментально-творческой деятельности предоставлены компьютерные классы, которые были оснащены современным оборудованием к началу 2014–2015 уч. года.

Основные направления деятельности РРЦ «ИнПрофи» – образовательная, научно-методическая, информационно-консультационная, организационная.

Обучение ведётся по двум специальностям: «Программирование в компьютерных системах» и «Прикладная информатика».

В 2015–2016 уч. году на базе РРЦ «ИнПрофи» обучались 6 студентов-инвалидов, в основном с заболеванием опорно-двигательной системы: два студента-выпускника по специальности «Программирование в компьютерных системах» и четыре студента по специальности «Прикладная информатика», два – на 2 курсе, два – на 3 курсе.

Дистанционное обучение основано на новой интегральной форме обучения, основывающейся на контролируемой самостоятельной деятельности обучаемых по изучению специально разработанных учебных материалов и базирующейся на использовании как новых, так и традиционных информационных технологий, обеспечивающих интерактивное взаимодействие всех участников учебного процесса. С помощью оборудования поддерживается связь студента с центром дистанционного обучения. В ходе учебного процесса проходит как общение преподавателя со студентом в режиме онлайн, так и выполнение студентом заданий, присланных ему в электронном виде, с последующей отправкой результатов в центр дистанционного обучения через систему Moodle.

Дистанционное обучение даёт ряд неоспоримых преимуществ: возможность освоения основной общеобразовательной программы в полном объёме, возможность получения профессионального образования.

Разработаны индивидуальные учебные планы для каждого дистанционно обучающегося студента с учётом его возможностей, пожеланий родителей (законных представителей) и рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии.

Разработаны учебные курсы с использованием дистанционных технологий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Организована связь с Центром дистанционного обучения студентов во Владимирском государственном университете с целью оказания помощи обучающимся в профессио-

нальном выборе, подготовке к продолжению образования по выбранному направлению профессиональной деятельности.

С целью повышения эффективности организации работы по внедрению электронного обучения с применением дистанционных образовательных технологий, сопровождения дистанционного образования, обеспечения продолжения обучения студентов организованы консультации студентов последних курсов с преподавателями Владимирского государственного университета.

Впервые в 2016 году в колледже два студента-инвалида, прошедшие обучение в дистанционной форме, защитили дипломные проекты. Оба студента защищали свои дипломные

проекты через Skype. Оба студента защитились на хорошие оценки и получили дипломы.

В 2016–2017 уч. году на дистанционную форму обучения по специальности «Прикладная информатика» поступили 25 студентов, на 3 курсе обучаются 2 студента, на 4 курсе – 2 студента. Мы гордимся, что приносим пользу «особым» детям в сфере общения и обучения.

Дистанционный преподаватель – это особый менталитет. Сфера нашей деятельности – открытое образовательное пространство, люди и ресурсы, находящиеся в разных точках нашей страны. Это фантастическое ощущение единства страны, мира, человечества.

Библиографический список:

1. Об образовании в Российской Федерации : Закон РФ от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.
2. Порядок применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 9.01.2014 г. № 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.consultant.ru.
3. Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования : Приказ Министерства образования и науки РФ от 14.06.2013 г. № 464 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.consultant.ru.
4. Порядок проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования : Приказ Министерства образования и науки РФ от 16 августа 2013 г. № 968 [Электронный ресурс]. – www.consultant.ru.

Ситникова Н.Б.

ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ С ОВЗ (УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ), ПРОЖИВАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ К ИНТЕГРАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

В статье освещены вопросы подготовки к обучению в школе детей с ОВЗ (умственной отсталостью).

Ключевые слова: интеграция, инклюзия, дети с ОВЗ, игра.

В настоящее время в системе образования происходят социальные явления, направленные на интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья в разнообразные связи и отношения, в процессы деятельностного взаимодействия и соблюдения их основных прав и свобод.

Инклюзивное образование – образование, которое каждому, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие особенности, предоставляет возможность быть вовлечённым в общий процесс обучения и воспитания (развития и социализации), что затем позволяет взрослому человеку стать равноправным членом общества, снижает риски его сегрегации и изоляции. Вместе взрослея, дети учатся принимать собственные особенности и учитывать особенности других людей.

Специалисты-практики в процессе интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в среду здоровых сверстников сталкиваются с множеством проблем прежде всего потому, что здесь процесс социализации имеет свои особенности.

У детей, имеющих те или иные жизненные ограничения из-за дефектов развития, затруднено взаимодействие в социальной среде, ограничена возможность адекватного реагирования, они испытывают трудности в достижении целей в рамках существующих норм. Кроме того, дети с ОВЗ (умственной отсталостью) имеют низкую познавательную активность, ко-

торая проявляется неравномерно во всех видах психической деятельности. Этим обусловлены особенности восприятия, внимания, памяти, мышления. Также дети с ограниченными возможностями здоровья отличаются незрелостью и нарушением эмоционально-волевой регуляции поведения и деятельности, что является серьёзным фактором неготовности к обучению в условиях школы.

В ходе интеграции детей с ОВЗ в образовательное пространство, особая роль отводится способности ребёнка встроиться, вписаться в общество, занять в нём определённое место, приспособиться к актуальным запросам социума с одной стороны, а с другой – попытаться создать себе пространство для роста и развития. И одной из основных задач для педагогов является оказание помощи ребёнку в создании такого пространства.

Для того чтобы начало школьного обучения детей с ОВЗ стало стартовой точкой очередного этапа развития, чтобы этот процесс прошёл безболезненно, они должны быть готовы к существующей системе образования.

Подготовка воспитанников нашего учреждения к обучению в школе осуществляется в процессе различных видов детской деятельности, главной из которых является игровая деятельность. Модель работы педагогов по сопровождению процесса подготовки детей с ОВЗ (умственной отсталостью) к систематическому обучению выглядит следующим образом:

I блок. Работа с детьми.

1. Диагностика.
2. Коррекционно-развивающая работа (групповая и индивидуальная) с детьми.

II блок. Работа с родителями.

1. Психологическое просвещение родителей по вопросу подготовки ребёнка к обучению в школе.
2. Индивидуальное консультирование.
3. Нетрадиционная форма организации работы с родителями.

III блок. Работа с педагогами по вопросу подготовки детей к обучению в школе.

1. Групповая работа с педагогами по психологическому просвещению.
2. Индивидуальное консультирование педагогов.
3. Связь со школой.

В ходе реализации данной модели с детьми регулярно проводятся занятия, направленные на развитие познавательных психических процессов, эмоционально-волевой и коммуникативной сфер.

В начале учебного года специальное время отводится для обследования детей, которое проводят учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед и воспитатель с обязательным участием медперсонала. Выявляются индивидуальные особенности каждого ребёнка, уровень его развития, усвоение программ коррекционно-развивающего обучения и воспитания. Анализ результатов позволяет определить и осуществить коррекционную работу (как индивидуальную, так и подгрупповую), а также дать родителям и педагогам необходимые консультации и рекомендации. На этом этапе выбираются новые ориентиры в работе, проводится оптимизация коррекционно-педагогического процесса.

В январе месяце проводится динамическая диагностика готовности детей к школьному обучению, которая позволяет проследить успешность проведенной коррекционной работы, а также служит основой для разработки рекомендаций по введению ребёнка в школьную жизнь.

Проанализировав количественные и качественные результаты диагностики, формируются подгруппы детей. Занятия в группах направлены на коррекцию и развитие основных психических функций (восприятия, внимания, памяти, элементов социологического мышления), формирование познавательной мотивации, овладение способами и приёмами познавательной деятельности, зачатками учебной работы, развитие перцептивно-моторных функций, а также произвольности поведения и деятельности. Вся работа строится на основе развивающих игр.

Задания в одном занятии связаны общей темой, героями или сюжетом. Желание помочь сказочному герою способствует активизации положительного результата в познавательной деятельности. Использование соревнований и игр по правилам с результативным выигрышем способствует развитию мотива учения в виде желания получить хорошую отметку.

Каждое занятие включает в себя упражнения, коммуникативные, познавательные и развивающие игры (расширяющие кругозор, словарный запас, связную речь, элементы логического мышления); игры, развивающие внимание и память;

упражнения, развивающие и укрепляющие общие движения; психогимнастические, релаксационные упражнения. Коррекционная работа включает в себя дыхательные упражнения, артикуляционную и пальчиковую гимнастику.

Наши воспитанники испытывают серьёзные трудности в адаптации к школьному обучению и по причине различных нарушений в эмоционально-волевой сфере (страхи, тревожность, замкнутость, нерешительность, импульсивность, слабое развитие произвольности, демонстративность и другое). Следовательно, в коррекционную работу включаются специальные занятия, направленные на развитие эмоционально-волевой сферы.

Серьёзной проблемой для социализации в условиях образовательного учреждения является несформированность коммуникативных навыков, неумение общаться.

Основой для психологической профилактики и коррекции проблем в общении детей с ОВЗ (умственной отсталостью) снова становится игра.

Игра – это вид социального поведения, искусственно сконструированного в виде модели. В организации игры с детьми с ограниченными возможностями здоровья создаются ситуации, обеспечивающие целенаправленное развитие качеств, которые либо особенно важны данному ребёнку или группе детей в их практической деятельности, либо оказались слабо развитыми.

Игра стимулирует творческую активность детей, формирует у них навыки социального поведения, организации жизненного пространства, взаимодействия с миром, результатом которого выступают социально важные навыки.

В условиях игрового и реального общения со сверстниками ребёнок постоянно сталкивается с необходимостью применять на практике усваиваемые нормы поведения, приспособлять определённые правила к конкретным ситуациям. Сущность детской игры заключается в выполнении какой-нибудь социальной роли. Игра способна помочь ребёнку освоить социальный опыт предыдущих поколений, развить способность соотносить общественные и собственные ценности.

Коррекционно-педагогические занятия в этом направлении планируются так, чтобы дети имели возможность взаимодействовать со взрослыми, с другими детьми, а также благодаря инклюзии с более сохранными сверстниками, что необходимо для формирования умения работать в коллективе под контролем и с помощью педагога или родителя. Специальная работа по введению ребёнка в более сложную предметную и социальную среду проводится поэтапно и планомерно, начинается с эпизодической интеграции, затем организуются регулярные контакты детей с ограниченными возможностями здоровья с их сверстниками.

Таким образом, инклюзия является ведущей тенденцией современного этапа развития системы образования, которое не вступает в противоречие с принципом интегрированного обучения в системе общего и специального образования. В результате ребёнок с особыми образовательными потребностями должен иметь возможность реализовать своё право на образование при любом типе образовательного учреждения и получить при этом необходимую ему специализированную помощь.

Библиографический список:

1. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей [Текст] / под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. – Москва, 1981.
2. Екжанова, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание [Текст] / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – Москва : Просвещение, 2005.
3. Инклюзивное образование [Текст] : методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду. – Москва : Центр «Школьная книга», 2010. – Вып. 4.

4. Основы специальной психологии [Текст] : учебник / под ред. Л. В. Кузнецовой. – Москва, 2003.
5. Психокоррекция и развивающая работа с детьми [Текст] / под ред. И. В. Дубровиной. – Москва, 1998.
6. Модели организации воспитания и обучения детей с ОВЗ [Текст] / Н. В. Микляева, Е. В. Досугова. – Москва : ТЦ «Сфера», 2012.
7. Инклюзивные и интегрированные группы: приоритеты современных родителей и оценка педагогов [Текст] / Н. В. Микляева. – Москва : ТЦ «Сфера», 2012.

Чушева Н.А.

ОРГАНИЗАЦИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА РАЗВИТИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (Работа проводится при финансовой поддержке РГНФ за счёт средств гранта №16-16-22012)

В статье рассматриваются некоторые организационные аспекты сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра развития.

Ключевые слова: инклюзия, детей с расстройствами аутистического спектра, сопровождение.

В настоящее время в государственной образовательной политике РФ приоритетным направлением является инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В этой связи к образовательным организациям предъявляются новые требования, одним из которых является создание специальных образовательных условий (СОУ), обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ОВЗ. Таким образом, требуется обновление процессуальной и содержательной сторон сопровождения детей с ОВЗ в образовательном пространстве.

В современной психолого-педагогической науке сложилось несколько подходов к определению понятия «сопровождение». Данный термин рассматривается в нескольких аспектах:

- сопровождение как процесс – это совокупность последовательных действий, позволяющих субъекту принять осознанное решение и нести ответственность за его реализацию;
- сопровождение как метод – это способ практического осуществления процесса сопровождения;
- служба сопровождения развития – это средство реализации сопровождения.

Указанные аспекты достаточно полно раскрыты в концепции Е. И. Казаковой, которая понимает сопровождение как процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является прогресс в развитии ребёнка. [1]

М. М. Семаго указывает на то, что сопровождение детей с ОВЗ должно предполагать сочетание мероприятий, направленных на охрану здоровья и поддержку оптимальной адаптации в образовательной среде. [2]

Исходя из данной трактовки в процессе сопровождения детей с ОВЗ необходимо строго индивидуально определять образовательную нагрузку на ребёнка с учётом его особых образовательных потребностей.

Кроме того, следует подчеркнуть, что при организации сопровождения детей с ОВЗ необходимо учитывать положение о том, что носителем проблемы развития ребёнка выступает не только сам ребёнок, но и его родители, педагоги, а также ближайшее окружение.

Согласно принятой в России Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10), детский аутизм является общим нарушением развития, которое проявляется в

возрасте до 2-2,5 лет (реже в 3-5 лет) и затрагивает всю психику ребёнка.

Термин «расстройства аутистического спектра развития» (РАС) используется для описания группы расстройств развития ЦНС, характеризующиеся стойким дефицитом способности поддерживать и инициировать взаимодействие и социальные связи, а также ограниченными интересами и стереотипными формами поведения. К расстройствам аутистического спектра относятся ранний детский аутизм, атипичный аутизм, синдром Аспергера, органический аутизм и аутистическое расстройство. Все эти формы описывают разные проявления одного и того же нарушения.

Характеризуя психическое развитие детей с РАС, следует отметить, что качественными отличиями по сравнению с нормой развития является асинхрония и изоляция в развитии отдельных психических функций. [В. В. Лебединский, 1985] При этом развитие данных функций находится в зависимости и от того, какова социальная ситуация, в которой воспитывается ребёнок.

В этой связи следует говорить о том, что исключительное разнообразие спектра нарушений и их тяжести позволяет обоснованно считать сопровождение детей с РАС в образовательной среде наиболее сложным вопросом – как по организационным, так и по содержательным аспектам.

С точки зрения организации сопровождение детей с РАС является трудоёмким процессом, требующим адаптации имеющихся коррекционных программ для детей с различными нарушениями в развитии; разработки индивидуальных образовательных программ, специфичных для детей с той или иной формой аутистических расстройств; адаптации учебных программ дошкольного и школьного уровня.

Следует также подчеркнуть, что помощь не должна ограничиваться только психокоррекционными занятиями (что зачастую мы видим на практике), её эффективность зависит от того, насколько скоординирована работа всех субъектов сопровождения в конкретной образовательной организации.

Организация сопровождения осуществляется с учётом основных особенностей развития детей с РАС, к которым можно отнести:

- трудности организации собственной деятельности и поведения (в частности, продуктивной учебной деятельности);

- выраженную неравномерность и специфику развития психических функций;
- специфику и недостаточность развития познавательной деятельности в целом;
- трудности в установлении продуктивных взаимодействий с окружающими;
- выраженные трудности социально-эмоционального взаимодействия.
- потребности в специальной организации образовательного пространства;
- необходимость использования специальных приёмов и методов при их обучении. [3]

Комплексное сопровождение детей с РАС в образовательной организации включает в себя ряд направлений:

1. Диагностическое, которое должно быть направлено:
 - на диагностику актуального уровня развития и ресурсов развития ребёнка;
 - на отслеживание динамики их развития;
 - на оценку эффективности коррекционных программ.
2. Психологическое направление включает в себя:
 - коррекцию психоэмоционального состояния детей;
 - формирование навыков саморегуляции поведения;
 - развитие коммуникативных навыков;
 - социально-личностное развитие детей;
 - коррекцию и развитие детско-родительских отношений.
3. Социально-реабилитационная работа должна быть направлена на:
 - развитие социально-бытовой ориентировки;
 - формирование навыков самообслуживания;
 - повышение уровня социальной адаптации;
 - интеграция аутичного ребёнка в социальную среду;
 - подготовку к трудовой жизни.
4. Педагогическое направление включает в себя:
 - формирование, развитие, коррекцию познавательной деятельности у детей;
 - развитие речи и коммуникативных возможностей детей;
 - развитие мотивационной сферы средствами продуктивной деятельности;
 - формирование и развитие навыков учебной деятельности.
5. Медицинское направление предполагает:
 - отслеживание соматического состояния детей;
 - определение адекватной состоянию детей медикаментозной помощи.

Реализация указанных направлений работы возможна в рамках деятельности ПМПК, который позволяет организовать взаимодействие всех участников психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в ОО, разработать стратегию, тактику и определить содержание работы всех субъектов сопровождения.

Психолого-медико-педагогический консилиум – это практически значимая организационная форма работы команды специалистов по сопровождению обучающихся с ОВЗ в едином образовательном пространстве, предполагающая в том числе сетевое взаимодействие.

Выделим некоторые особенности организации психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в образовательной среде. [4; 5]

Деятельность всех специалистов сопровождения на начальных этапах работы с ребёнком должна быть направлена на помощь в пространственно-временной организации его жизни, т. е. полностью исключается её хаотичность. Данная особенность связана с тем, что для детей с РАС характерны трудности самоорганизации. Необходимым условием успешной адаптации этих детей является особая организация не только рабочего места, но и зон отдыха, «тихих» уголков. В этих зонах должны быть любые приятные и знакомые зрительные, тактильные, слуховые стимуляторы.

Учёт данной особенности говорит о необходимости соблюдения четкого режима дня, тщательного продумывания расписания занятий. Рекомендуется зафиксировать, отметить время и место занятия, что послужит основой стереотипа учебного поведения.

На начальных этапах обучения следует сформировать положительную стойкую эмоциональную установку обучающегося по отношению к занятиям (урокам), не требуя при этом организованных произвольных действий, поскольку это может вызвать стойкий негативизм к обучению.

Необходимо учитывать и особую сенсорную ранимость детей (болезненную гипертензию). Как указывает О. С. Никольская, брезгливость, пугливость могут препятствовать включению ребёнка во взаимодействие, провоцировать неожиданный эмоциональный срыв, стать причиной возбуждения и реакций негативизма и усиления различных форм аутистимуляций. [6; 7]

Необходимо также решение проблемы, связанной с неравномерностью, асинхронностью в развитии. Данная задача решается посредством использования специальных методик и программ, а также применением специальных методов, способов и приёмов обучения (например, альтернативной и облегченной коммуникации). При работе необходимо учитывать следующее:

- преобладание наглядных средств;
- дозирование информации;
- адекватный возможностям восприятия темп подачи материала;
- использование адаптированных текстов;
- вариативность уровня сложности заданий и др.

Следует подчеркнуть, что сопровождение должно касаться и родителей с целью вооружения их системой знаний по конкретным проблемам в развитии ребёнка. Данный факт обусловлен спецификой нарушения. Детям с аутизмом трудно приспосабливаться к постоянно меняющимся условиям, поэтому основные черты организации жизни ребёнка в учреждении, которое он посещает, и дома должны быть максимально приближенными. Крайне важно, чтобы родители как субъекты сопровождения находились в едином пространстве. Это обеспечивает реализацию принципа «единство требований образовательной среды и семьи».

Подводя итог, следует сказать, что адекватно организованное комплексное сопровождение детей с аутистическим спектром развития в образовательную среду позволяет формировать у них осмысленное дифференцированное восприятие окружающего мира.

Библиографический список:

1. Казакова, Е. И. Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно-ориентационный подход) [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е. И. Казакова. – Санкт-Петербург, 1995. – 32 с.
2. Семаго, Н. Я. Создание специальных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных учреждениях [Текст] : методический сборник / под ред. Е. В. Самсоновой ; отв. ред. С. В. Алехин. – Москва : МГППУ, 2012.

3. Никольская, О. С. Специальный федеральный государственный стандарт начального образования детей с расстройствами аутистического спектра (общие положения) [Текст] / О. С. Никольская // Альманах ИКП. – 2010. – Выпуск 14.
4. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра [Текст] : методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / под ред. Е. В. Самсоновой ; отв. ред. С. В. АLEXИНА. – Москва : МГППУ, 2012.
5. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики [Текст] / под общ. ред. С. А. АLEXИНОЙ, М. М. СЕМАГО. – Москва : МГППУ, 2012. – 156 с.
6. Никольская, О. С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение [Текст] / О. С. Никольская, А. В. Аршатский, Е. Р. Баенская и др. – Москва : Теревинф, 2005.
7. Никольская, О. С. Аутичный ребёнок. Пути помощи [Текст] / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Москва : Теревинф, 1997.

Чухачева Т.В.

УЧЁТ ОСОБЕННОСТЕЙ СЛУХОРЕЧЕВОГО СОСТОЯНИЯ НЕСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ, ИНКЛЮЗИРОВАННЫХ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ

В статье представлена краткая характеристика детей с нарушением слуха, сформирован пакет специальных требований для интегрированного обучения незлышащих детей, представлены методы и приёмы работы с незлышащими детьми, рекомендуемые педагогам и специалистам общеобразовательных учреждений, описана деятельность учителя-дефектолога (сурдопедагога), сопровождающего ребёнка.

Ключевые слова: интегрированное обучение, незлышащие обучающиеся, кохлеарная имплантация, специальные требования к образовательному процессу, организационные формы образовательного процесса, учитель-дефектолог (сурдопедагог).

Интегрированное обучение детей с нарушением слуха в обычном классе массовой школы – относительно новое явление для системы образования России.

До недавнего времени глухие и слабослышащие попадали в массовые учреждения достаточно редко и в известной мере случайно. Это была либо вынужденная и потому малоэффективная интеграция, связанная с особыми социально-экономическими и культурными условиями, такими как огромные по площади регионы страны, отсутствие необходимого числа специальных образовательных учреждений, низкий уровень диагностики, либо это была интеграция в среду слышащих наиболее способных детей с нарушениями слуха, имевших регулярную коррекционную помощь и образовательную поддержку со стороны родителей или педагогов-репетиторов.

Сегодня процесс интеграции детей данной категории в массовые детские учреждения неуклонно расширяется и приобретает характер устойчивой тенденции в образовательном пространстве страны.

Родители детей с нарушением слуха выбирают обучение в массовых школах в связи с различными причинами:

- отсутствие достаточной информации о системе специального обучения;
- ребёнок с нарушением слуха;
- престижность пребывания ребёнка с нарушением слуха в массовой школе;
- объективная оценка готовности ребёнка с нарушением слуха к обучению в массовой школе;
- нежелание отправлять ребёнка в специальное образовательное учреждение интернатного типа.

По мнению Н. Д. Шматко, в плане образования и развития интеграция в обычные классы массовой школы эффективна лишь для небольшой части детей с нарушениями слуха, для тех, кто благодаря ранней диагностике и своевременным коррекционным мероприятиям приблизился по уровню речевого и общего развития к возрастной норме слышащих детей.

Нарушение слуха – это дефект или, как сейчас принято говорить, ограничение возможностей здоровья субъекта, который в достаточной степени ограничивает возможности полноценной жизни этого субъекта. По известному постулату Л. С. Выготского, нарушение слуха как первичный дефект ведёт за собой дефект второго порядка – отсутствие речи. Следствием нарушения слуховой и речевой функций является нарушение мыслительных процессов. Поэтому дети с нарушениями слуха – это особая категория детей, ограничение слухоречевых возможностей у которых требуют создания и функционирования в образовательном учреждении особого коррекционно-педагогического сопровождения.

Важно отметить, что инклюзия с полной степенью включённости в образовательный процесс рекомендуется при очной системе обучения детям, чьё снижение слуха в речевой зоне не превышает 60 дБ без сопутствующих отклонений в развитии. Т. е. это дети с двусторонней сенсоневральной тугоухостью 2-3 степени, или, как ещё их называют, слабослышащие дети.

Возможно обучение и глухих детей, перенёсших операцию по кохлеимплантированию в раннем возрасте, или детей, у которых нарушение слухового восприятия произошло в так называемый постлингвальный период, т. е. когда ребёнок обладал развитой речью, но в силу перенесённого тяжёлого заболевания или травмы утратил слух (по классификации Р. М. Боскис это позднооглохшие дети). У такого ребёнка в памяти живы вербальные представления, долгое время сохраняется внятная речь, но без специального (коррекционного) сопровождения всё это может утратиться.

Поэтому дети с нарушением слуха, обучающиеся в массовом учреждении, должны одновременно находиться под патронажем специальных служб помощи и поддержки. Эти службы (психолого-медико-педагогические консультации, психолого-педагогические медико-социальные центры, сурдологические центры, консультативные пункты при специаль-

ных школах и др.) предоставляют детям коррекционную помощь, а именно:

- коррекцию произношения;
- развитие слухового восприятия;
- работу над экспрессивной и импрессивной речью.

Помощь может быть постоянной, тогда она носит характер регулярных коррекционных занятий, но может также быть эпизодической – по мере обращения родителей или самого ученика (в старших классах). Всё зависит от конкретных нужд каждого ребёнка.

Бесспорным является только одно: отсутствие коррекционной поддержки (особенно в младших классах) не позволит максимально реализовать реабилитационный потенциал неслышащего ученика, интегрированного в массовую школу, что создаст для него серьёзные проблемы в получении полноценного образования наравне со слышащими одноклассниками.

Для полноценной организации образовательного процесса для детей с нарушением слуха в общеобразовательном учреждении существует так называемый пакет специальных требований. В рамках реализации направления «Доступная среда» федеральной целевой программы развития образования эти условия предполагают свою реализацию в 2-х модулях:

- 1) Архитектурная среда;
- 2) Специальное оборудование.

Архитектурная среда предполагает свои особенности во внеучебном и учебном пространстве. Во внеучебном пространстве образовательное учреждение должно разместить на стенах школы стенды с представленным на них наглядным материалом о внутришкольных правилах поведения, правилах безопасности. Для детей должен быть организован доступ к Интернету для контакта с родителями, сверстниками, для получения необходимой информации.

Учебное пространство предполагает наличие в школе:

- 1) кабинета учителя-дефектолога для проведения индивидуальных и групповых мероприятий (не менее 15 кв. м);
- 2) кабинета педагога-психолога для проведения индивидуальных и групповых занятий;

Для неслышащего обучающегося парты – первая от учительского стола с организацией достаточного пространства, чтобы обучающийся с нарушенным слухом в условиях речевого полилога имел возможность поворачиваться и слухозрительно воспринимать речь одноклассников. Положение за партой неслышащего школьника – справа от слышащего ученика-партнера, чтобы иметь возможность видеть тетрадь сверстника на организационных моментах урока (например, при записи номера задачи, задания и т. д.).

Специальное оборудование

Во внеучебном пространстве – «бегущая строка» (на этажах) для получения информации, которая может ускользнуть от неслышащих; световая индикация начала и окончания урока в классах и помещениях общего пользования (залах, рекреациях, столовой, библиотеке, туалете и др.).

В учебном пространстве:

- мультимедийное оборудование;
- ФМ-системы для индивидуальной и групповой работы (в условиях класса, зала);
- специальный стационарный звукоусиливающий аппарат «ВЕРБОТОН Г20» для индивидуальных слухоречевых занятий;
- сурдологopedический тренажёр «Дельфа»;
- компьютер для выхода в Интернет со сканером и принтером;
- средства для хранения и переноса информации (USB-накопители);

- музыкальный центр с набором аудиодисков со звуками живой и неживой природы, музыкальными записями;
- наглядный материал по изучаемым темам;
- специальная литература по сурдопедагогике и сурдопсихологии.

Дети с нарушенным слухом – группа, разнородная по следующим показателям:

- степень нарушения слуха (слабослышащие и глухие);
- характер снижения слуха (кондуктивная и сенсоневральная);
- время наступления нарушения (ранооглохшие, до овладения речью, и позднооглохшие);
- наличие или отсутствие дополнительных отклонений в развитии;
- время обнаружения снижения слуха и начала медицинской и педагогической коррекции и реабилитации (до 1 года, до 3 лет, до 5 лет и после 5 лет);
- характер медицинской коррекции слуха глухих детей (слухопротезирование или кохлеарная имплантация);
- уровень речевого развития.

Такое разнообразие детей с нарушенным слухом требует применения разных методов, приёмов и организационных форм воспитания и обучения.

Общеобразовательные учреждения, в которых осуществляется интегрированное/инклюзивное обучение детей с нарушениями слуха, можно представить по следующим организационным формам: специальные группы/классы в общеобразовательном учреждении с организацией совместных со слышащими сверстниками занятий/внеклассной работы; плохослышащие/неслышащие дети (от 1 до 3 человек) в коллективе обычной группы/класса общеобразовательного учреждения. В специальных группах/классах в общеобразовательном учреждении учитель-дефектолог (сурдопедагог) осуществляет обучение детей в соответствии с программой общеобразовательного учреждения при использовании специальных методов и приёмов. Кроме того, в учреждении организуются дополнительные занятия. Обучение плохослышащих/неслышащих детей (от 1 до 3 человек) в коллективе обычной группы/класса общеобразовательного учреждения осуществляет педагог этого учреждения при поддержке специалистов (учителя-дефектолога (сурдопедагога), методиста, психолога, социального педагога, логопеда), оказывающих консультативную и методическую помощь. Одним из обязательных условий успешного обучения детей с нарушениями слуха в коллективе обычной группы/класса является наличие дополнительных коррекционных занятий с ребёнком. Основу теории и практики обучения и воспитания детей с нарушениями слуха составляют общедидактические принципы: сознательность и активность, систематичность и последовательность, наглядность, доступность, научность, прочность, связь теории с практикой, индивидуальный и дифференцированный подход, воспитывающий характер обучения. Особенности их реализации обуславливаются коррекционно-развивающей и практической направленностью процесса обучения. Условия реализации варьируются в зависимости от учреждения, в котором обучается слабослышащий/глухой ребёнок. Успешное решение коррекционно-развивающих и образовательных задач во многом зависит от использования разнообразных методов, методических приёмов и форм организации обучения и воспитания детей с нарушенным слухом. Основу теории и практики обучения и воспитания детей с нарушениями слуха составляют общедидактические и специальные принципы и методы.

Деятельность учителя-дефектолога (сурдопедагога) в условиях интегрированного/инклюзивного образования

Психолого-педагогическая коррекционная работа со слабослышащими и глухими детьми строится с учётом тех проблем, которые вызывает нарушение слуха. Система методов работы с такими детьми должна обеспечивать компенсаторную и коррекционную направленность психолого-педагогического воздействия для выполнения ими образовательных задач наравне со слышащими сверстниками, вместе с которыми они обучаются. Учитель-дефектолог (сурдопедагог) является ведущим специалистом в организации коррекционной работы, поскольку наиболее глубоко и полно знает особенности данной категории детей и методику работы с ними. Кроме того, развитие слухового восприятия у детей с нарушением слуха, обучающихся в общеобразовательных классах, – одна из важнейших составляющих успешности их обучения. Основная цель коррекционной деятельности сурдопедагога в общеобразовательном учреждении – совершенствование слухо-зрительного восприятия речи плохослышащих и неслышащих детей как необходимого условия получения информации на занятии/уроке и полноценного общения со слышащими сверстниками. Значение слухового компонента в слухо-зрительном восприятии речи было доказано отечественными и зарубежными сурдопедагогами (Е. П. Кузьмичевой, Ф. Ф. Рау, А. Лева и др.), которые считали, что слуховые ощущения закрепляются в одно цельное понятие или представление через взаимосвязь слуха, мышления и речи. В работах Э. И. Леонгард были определены показатели сформированности умений использования слухового компонента в слухо-зрительном восприятии речи. Таким образом, занятия сурдопедагога с плохослышащими/ неслышащими детьми в общеобразовательном учреждении предусматривают решение целого комплекса задач по формированию, развитию и совершенствованию следующих компонентов:

- слухового восприятия детей как основы для совершенствования слухо- зрительного;
- слухового восприятия в осложнённых акустических и позиционных условиях;
- слухо-зрительного восприятия как основного способа получения информации;
- речи и мышления;
- навыков коммуникации и межличностного взаимодействия;
- контроля и самоконтроля за произношением.

Специфика коррекционной слуховой работы состоит в развитии слухоречевых способностей и навыков, которыми школьники с нарушенным слухом смогут воспользоваться в определённых условиях. Учитель-дефектолог (сурдопедагог) взаимодействует с плохослышащими и слышащими обучающимися, их родителями, учителями и другими специалистами образовательного учреждения по следующим направлениям:

- организационное;
- диагностическое и коррекционное;
- консультативно-просветительское;
- методическое.

Организационная деятельность

В рамках этой деятельности учитель-дефектолог организует занятия с детьми, имеющими нарушения слуха: оформляет документы, составляет расписание занятий.

Диагностическая деятельность

- Диагностика включает оценку таких параметров, как:
- адекватность настройки слуховых аппаратов/кохлеарного импланта;
 - возможности слухового и слухо-зрительного восприятия глухих и слабослышащих учащихся;
 - уровень речевого развития.

Диагностика проводится в течение двух недель в начале и в конце учебного года по традиционной методике с исполь-

зованием списков слов, фраз и текстов. Обследование проводится только в индивидуальной форме. Протоколы обследования заполняются на каждого ребёнка.

Коррекционная деятельность

Условия обучения в общеобразовательной школе отличаются от специальной. Это сложные акустические условия в помещении класса, большая количественная наполняемость класса, постоянная работа на уроке в режиме полилога и значительного речевого материала, разнообразного по лексическим, грамматическим, фонетическим и фонематическим признакам. Таким образом, учёту вышеуказанных факторов определил особенности коррекционной работы сурдопедагога и подходы к отбору речевого материала. Слуховая работа в общеобразовательном учреждении ведётся только при использовании детьми с нарушениями слуха качественных цифровых, адекватно настроенных слуховых аппаратов/кохлеарного импланта.

Сурдопедагогом используются такие формы работы, как индивидуальные и групповые занятия. На индивидуальных и групповых занятиях вырабатывается умение различать, опознавать и распознавать на слух и слухо-зрительно различный речевой материал (звуки, слоги, слова, предложения, тексты). При этом такая работа проводится в различных условиях:

- в комфортных акустических и позиционных условиях, когда слуховая тренировка проходит в тишине, а педагог приносит речевой материал, находясь напротив ребёнка, лицом к лицу;
- в специально осложнённых условиях при наличии маскирующих шумов и разнообразных позициях говорящего (в профиль, за спиной, в процессе хождения по кабинету);
- в комфортных акустических условиях, но при наличии нескольких поочередно говорящих людей, то есть в условии полилога.

Такие упражнения закрепляют умения получать и анализировать информацию; узнавать и понимать речевой материал по неполным слуховым данным, опираясь на догадку; адекватно и быстро отвечать по обсуждаемой теме в условиях диалога и полилога. Необходимо отметить, что по содержанию речевого материал, предъявляемый на слух, направлен на развитие речи и мыслительных операций детей. Например, в речевой материал могут быть включены задания на подбор синонимов, антонимов, морфологический анализ структуры слова, подбор к родовому понятию видовых, определение понятий, объяснение незнакомого слова по контексту и т. д. Успешное обучение ребёнка с нарушением слуха в общеобразовательном учреждении зависит не только от багажа знаний, но и от умения общаться: слушать и понимать речь, моделировать коммуникативную ситуацию в соответствии с определёнными целями и задачами, ориентироваться на партнера, последовательно излагать свои мысли. Одной из задач, которая также реализуется на индивидуальных и групповых занятиях сурдопедагога является формирование и совершенствование навыков коммуникации глухих и слабослышащих детей и школьников. В процессе таких упражнений, как диалоги, мини-диалоги, ролевые игры, отрабатываются правила, приёмы и средства общения, построение и реализация моделей межличностного взаимодействия. В процессе занятий педагог формирует и автоматизирует у детей навыки самоконтроля произношения и контроля за речью товарищей. Работа проводится по индивидуальной программе, учитывающей особенности ребёнка, речевой материал занятий/предметных уроков. Программа носит развивающий и опережающий характер, позволяет отработать материал по общеобразовательным предметам. Индивидуальные занятия проводятся по традиционной методике с использованием речевого матери-

ала занятий дошкольного учреждения и предметных уроков общеобразовательной школы. Речевой материал отрабатывается на слух, слухо-зрительно, в том числе в осложнённых условиях (при повышенной зашумлённости), при предъявлении материала учитель стоит, повернувшись в профиль или спиной к ученику. Количество индивидуальных занятий зависит от уровня слухового и слухо-зрительного восприятия учащегося (не менее двух в неделю).

Групповые занятия предполагают формирование разговорной речи, умение вступать и вести диалог на слуховой и слухо-зрительной основе. Ценность групповых занятий в том, что ученики прислушиваются к разным голосам, манере речи говорящих. Необходимо отметить высокую эффективность включения в такие занятия слышащих одноклассников. Помимо выполнения дидактических задач, такие занятия способствуют воспитанию толерантности. Вопрос формирования и совершенствования всех сторон речи у детей с нарушением слуха является одним из важнейших в инклюзивной практике. Поэтому необходимо предусмотреть подключение к целенаправленной и систематической работе с такими детьми логопеда дошкольного учреждения/школы. Такое совместное – сурдопедагогическое и логопедическое – воздействие позволяет повысить эффективность коррекционной работы. Учитель-дефектолог (сурдопедагог) и логопед совместно планируют и отрабатывают на занятиях лексические, грамматические темы, обеспечивая таким образом наиболее полное усвоение материала ребёнком. Составными компонентами логопедического воздействия являются следующие разделы работы.

Формирование произносит ельной ст ороны речи

а) фонетико-фонематическая сторона речи (работа по автоматизации и дифференциации звуков; связь работы над фонемами с закреплением в письменной речи, предупреждение и преодоление ошибок, связанных с фонематическими трудностями; обучение различным видам языкового анализа);

б) слоговая структура слова (развитие восприятия и произношения слов различной слоговой сложности): определение наличия или отсутствия искажения в слове, угадывание нормативного слова, прогнозирование финального и инициального элемента, структурное оформление лексических единиц различного слогового состава;

в) ритмико-интонационная сторона речи. Сюда же относятся работа над интенсивностью речи, изменение высоты, темпа, реализация различных интонационных композиций и эмоциональных оттенков.

Развит ие речи

а) коррекция устной и письменной речи (расширение, уточнение, активизация словарного запаса, формирование грамматического строя);

б) развитие связной речи (диалогической и монологической, устной и письменной).

Наиболее эффективно проведение трёх занятий в неделю: первое занятие – произношение, второе занятие – развитие речи, третье занятие – преодоление нарушений письма и чтения. Если занятия проводятся два раза в неделю, рекомендуется проводить одно комбинированное занятие по произношению и преодолению нарушений письма и чтения и одно занятие по развитию речи. Содержание занятий является вариативным в зависимости от речевого развития детей, их возраста, условий детского сада или школы, в которой они обучаются.

Организация развит ия слухового восприят ия в семье

Развитие слухового восприятия не ограничивается только занятиями в школе. Эта работа проводится и дома, в семье. В развитии слухового восприятия в домашних условиях выделяются два пути (по А. Леве, 1992):

- сопутствующее сопровождение. Эта работа не требует специальной организации, так как она проходит в рамках событий дня. Общение проходит на фоне звуков окружающей среды. Всё это обеспечивает естественные условия для работы над развитием слуха ребёнка, обучения его ориентироваться в звучащем мире;

- планомерное сопровождение. Это специально организованная работа в течение определённого времени. Сурдопедагог рекомендует материал для занятий, родители дополняют его своим речевым материалом, связанным с жизнью и бытом семьи. Виды работы достаточно разнообразны: игры, отработка домашнего задания, просмотр телепередач, прослушивание аудиозаписей сказок, рассказов и т. д. После предъявления рекомендуется обязательное выяснение уровня понимания материала.

Консульт ат ивно-просвет ит ельская деят ельность

Этот вид деятельности реализуется сурдопедагогом в процессе взаимодействия с родителями и предполагает:

- проведение открытых индивидуальных и групповых занятий по развитию слухового восприятия детей для родителей и педагогов;

- проведение индивидуальных/групповых консультаций о ходе, содержании и итогах коррекционного процесса у обучающегося и создание благоприятных условий во внешкольное время для закрепления и автоматизации полученных в образовательном учреждении слухоречевых навыков;

- участие в родительских собраниях с целью информирования родителей слышащих учащихся об особенностях детей с нарушениями слуха.

Мет одическая деят ельность

Эта деятельность направлена на повышение уровня профессиональной компетентности педагогов, работающих в условиях инклюзии. Сурдопедагог проводит для учителей индивидуальные/групповые консультации и семинары, на которых знакомит педагогов с особенностями развития детей с нарушениями слуха, а также со специальными приёмами, способствующими повышению эффективности их обучения. Для организации комфортной образовательной среды и повышения качества обучения сурдопедагог разрабатывает памятки для учителей об особенностях плохослышащих детей, специфике слухо-зрительного восприятия и понимании речи детьми с нарушениями слуха, о речевом поведении педагога. Памятки вручаются каждому педагогу, работающему с детьми данной категории. Необходимым и обязательным условием эффективной работы сурдопедагога является наличие отдельного оборудованного кабинета.

Мет оды и приёмы работ ы с неслышащими дет ьми, рекомендуемые педагогам и специалист ам общеобразоват ельных учреждений

Наибольшей спецификой в обучении детей с нарушениями слуха отличаются методы и приёмы, направленные на формирование речи и изучения языка. Развитие речи детей с нарушениями слуха имеет ряд особенностей в связи с её затрудненным неполноценным восприятием на слух. В сурдопедагогике (Р. М. Боскис, А. Г. Зикеев, К. Г. Коровин, М. И. Никитина, М. Л. Любимов, К. И. Туджанова и др.) выделяют следующие наиболее характерные особенности понимания слабослышащими детьми слов и словосочетаний, отражающиеся на понимании речевого высказывания в целом:

1. Недостаточное овладение звуковым составом слова.
2. Ограниченность словарного запаса, выражающаяся:
 - а) в незнании значений многих слов;
 - б) в суженном понимании значения слова;
 - в) в непонимании грамматической формы слова.
3. Непонимание переносного смысла выражения.

Первостепенное значение для таких детей приобретает зрительное восприятие речи, при этом наиболее доступной формой речи является письменная. Чтение и анализ прочитанного текста в значительной степени способствуют компенсации недостаточной речевой практики, влияют на развитие и совершенствование устной и письменной речи, обогащают словарный запас.

Развитие речи плохослышащих и неслышащих детей проводится по нескольким направлениям:

- лексическо-семантический уровень (слово);
- синтаксический уровень (словосочетания и предложения);
- уровень текста.

Лексико-семантический уровень

В процессе обучения ребёнка с нарушенным слухом в общеобразовательном учреждении происходит значительное, но недостаточное расширение и пополнение словарного запаса. По мнению А. Г. Зикеева, одним из основных условий успешного формирования лексического запаса речи является то, как в процессе обучения раскрывается значение слова ребёнком. Необходимо использовать различные методы и приёмы раскрытия значений новых слов, уточнения или расширения значений уже известных. Такие методы и приёмы можно разделить на группы: наглядные, вербальные и смешанные.

Наглядные приёмы для расширения лексического запаса речи:

- использование самих предметов или их изображений (муляжей, макетов, игрушек, картинок, изображений);
- демонстрация слайдов, учебных фильмов;
- демонстрация действий и создание наглядных ситуаций.

Вербальные приёмы для расширения лексического запаса речи:

- подбор синонимов, антонимов;
- перефразирование, передача содержания слова, словосочетания другими, доступными для детей лексико-грамматическими средствами (затаился – сидел тихо, не шевелился);
- подбор определений (полустанок – маленькая железнодорожная станция);
- морфологический анализ структуры слова (снегопад – снег падает);
- подбор к родовому понятию видовых (лесные богатства – это грибы, ягоды);
- негативные определения (беспорядок – нет порядка);
- тавтологические толкования (кожаные сапоги – сапоги, сшитые из кожи);
- опора на контекст: незнакомое слово помещается в контекст, который позволяет детям самим догадаться о значении слова (не удержался – Мальчик не удержался на ногах и упал на землю).

Смешанные приёмы для расширения лексического запаса речи используются при объяснении понятий отвлеченного характера. Например, ранняя осень – подбор иллюстраций (наглядный приём) и подбор антонима «поздняя осень» (вербальный приём).

Синтаксический уровень

а) употребление диалогических форм речи. Упражнения в употреблении диалогических форм речи играют большую роль в успешном развитии речевого общения, в осуществлении самостоятельных контактов слабослышащих детей с окружающими людьми. Чтобы научить учащихся словесному общению, необходимо совершенствовать умение слушать и понимать диалогическую речь, ставить перед детьми цель запомнить содержание того или иного разговора, реплики,

вопроса и ответа на него. Эта задача достаточно сложная для слабослышащих детей, и реализация её требует определённой последовательности:

- повторение реплик учителя или одноклассников на уроке («Повтори, что я сказала», «Повтори, что сказала Аня»);
- повторение того, что было сказано вчера («Что сказал папа?», «Что ответила мама?», «О чем говорила Аня?»);
- запоминание и повторение того, что будет говорить то или иное лицо («Запомни, о чём будет завтра говорить брат», «Запомни, о чём утром будет спрашивать отец», «Запомни свой ответ»);
- создание наглядных или словесных ситуаций, которые побуждали бы учащихся к тем или иным высказываниям: «Где мел?», «Где губка?» и т. п. Вопросы учащихся обязательно должны быть мотивированы необходимостью выполнить это или иное задание (мел требуется для того, чтобы записать задание; губка нужна для того, чтобы вытереть доску);
- придумывание реплики к заданной ситуации, например: «К тебе во дворе подошёл человек. Он спросил, как пройти к директору школы. Как ты ему ответишь?»; «Ты приехал в незнакомый город на автобусе. Тебе нужно через два часа уехать на поезде. О чём ты спросишь прохожего?». Наряду с другими формами речи диалогу, начиная с I класса и заканчивая старшими, должно быть уделено максимальное внимание.

б) описательно-повествовательная речь.

Развитие описательно-повествовательной речи происходит в единстве со всем процессом формирования речи: обогащением её лексикой и овладением грамматическими формами. В описательно-повествовательной речи используются наиболее сложные языковые средства. Развитие описательно-повествовательных форм речи требует применения различных методических приёмов:

- подбора картинок, иллюстраций к предложению;
- подбора предложений, которые относятся к данной картине (например, к описанию весны);
- самостоятельного составления предложений и вопросов по картинкам, изображениям;
- описания картин с изображением помещений, пейзажей без действующих лиц, сюжетных картин по вопросам, плану, опорным словам и фразам;
- составления рассказов по серии картинок;
- составления рассказа о возможных предшествующих или последующих событиях по содержанию картинки.

Уровень текста

Необходимым условием, обеспечивающим понимание содержания текста, является правильная организация чтения.

В процессе раскрытия содержания любого произведения важно учитывать особенности понимания слабослышащими детьми читаемого текста. Работа над содержанием произведения включает различные этапы, во время которых происходит как формирование сознательности чтения, так и выработка активного отношения учащихся к читаемому тексту:

- а) вступительная беседа с предъявлением наглядного материала с целью мотивации к чтению, выявления уровня владения представленной в тексте темой, активизации словаря по теме, так как понимание темы – одно из условий осмысленного чтения, правильного изложения содержания прочитанного;
- б) самостоятельное чтение текста;
- в) проверка усвоения содержания прочитанного в целом. Используются ответы на вопросы по прочитанному тексту, демонстрация основных событий текста, поиск предложений в тексте по заданию учителя;
- г) подробный анализ текста всего рассказа. Например, делят текст на части, составляют план, выбирают из текста

слова и выражения, которые относятся к характеристике героя рассказа (к описанию внешности, поступков героев, их внутренних качеств), происходящего явления и т. п.;

д) устный пересказ и изложение в письменной форме содержания прочитанного.

Таким образом, наибольшей спецификой в обучении детей с нарушениями слуха отличаются методы и приёмы, направленные на формирование речи и изучения языка. Развитие речи детей с нарушениями слуха имеет ряд особенностей в связи с её затрудненным неполноценным восприятием на слух.

Библиографический список:

1. Шматко, Н. Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение [Текст] / Н. Д. Шматко // Дефектология. – 1999. – № 1. – С. 41–46; № 2. – С. 49–56.
2. Выготский, Л. С. Основы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский. – Москва, 1995.
3. Боскис, Р. М. Глухие и слабослышащие дети [Текст] / Р. М. Боскис. – Москва, 1963.
4. О государственной программе «Доступная среда» на 2011–2015 годы : Постановление Правительства Российской Федерации от 17 марта 2011 г. № 175 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.
5. Кузьмичева, Е. П. Методика развития слухового восприятия глухих учащихся [Текст] : пособие для учителя / Е. П. Кузьмичева. – Москва, 1991.
6. Лева, А. Развитие слуху неслышащих детей: История. Методы. Возможности [Текст] / А. Лева. – Москва, 2003.
7. Леонгард, Э. И. Развитие речи детей с нарушенным слухом [Текст] / Э. И. Леонгардт. – Москва : Просвещение, 1991.
8. Зикеев, А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений [Текст] / А. Г. Зикеев. – Москва, 2000.

Шабалина Н.Н.

ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ С ОНР

В статье рассматриваются: актуальность применения проектно-исследовательской деятельности в коррекционной работе с детьми с ОНР, пути поэтапного формирования проекта, приведён пример исследовательского проекта. Представлены возможные способы решения возникающих в ходе выполнения трудностей у детей с ОНР.

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность, дети с ОВЗ.

Важным направлением логопедической работы по коррекции речевых нарушений, способствующим успешной адаптации и интеграции детей с ОВЗ в социуме, является проектная деятельность.

Эта технология способствует обеспечению целостности педагогического процесса, развитию творческих способностей и активности детей, формированию проектного мировоззрения и мышления, адаптации к современным социально-экономическим условиям жизни, формированию познавательных мотивов обучения, так как дети видят конечный результат своей деятельности, который вызывает желание учиться и совершенствоваться. Метод проектов позволяет обучающимся применить полученные знания на практике, в реальных жизненных ситуациях, что крайне важно для данной категории детей.

Метод проектов – это педагогическая технология, стержнем которой является самостоятельная деятельность ребёнка (исследовательская, познавательная, продуктивная), в процессе которой он познаёт окружающий мир и воплощает новые знания в реальные продукты.

Идея проекта, задуманного учителем-логопедом, направлена на решение коррекционных задач: развитие речевой активности, обогащение словаря, развитие грамматического строя речи, формирование фонематической стороны, развитие слоговой структуры, развитие связной речи, обучение грамоте в интересной, нетрадиционной форме. Дети не только учатся правильной речи, но и самостоятельно пробуют добывать новые знания, экспериментировать. Знания в этом

случае являются составной частью умений и не могут быть ни усвоены, ни сохранены вне деятельности ребёнка.

Представим опыт реализации проекта «Антонимы в пословицах» с обучающимися, имеющими логопедическое заключение «нарушение чтения и письма, обусловленное ОНР», как пример использования проектного метода в работе с детьми с ОВЗ.

Первый этап проекта – постановка проблемы. Задачей учителя-логопеда на данном этапе состоит в том, чтобы подобрать такие виды и продукты проектной деятельности, которые были бы адекватны возрасту участников проекта, помочь сформулировать цели предстоящей работы, чтобы они были доступны, понятны и, что не менее важно, интересны и значимы для детей.

Дети совместно с учителем-логопедом обозначили цель проекта – пополнить активный словарный запас пословицами с антонимами, уточнить их смысл и значение, как результат и продукт проекта – создать сборник «Пословицы с антонимами – разными частями речи» и кроссворд «Закончи пословицу». Были сформулированы следующие задачи:

- изучить теоретические основы темы (что такое антоним, что такое пословица, какие виды пословиц бывают);
- провести опрос (какие пословицы знают, как понимают толкование пословиц), привлечь к опросу одноклассников, родителей, друзей;
- определить пословицы, значение которых наибольшее количество опрошиваемых понимает по-своему, найти их толкование с привлечением родителей, педагогов;

- распределить пословицы, содержащие антонимы, различные по частям речи: имена существительные, имена прилагательные, глаголы;

- подтвердить или опровергнуть предположение о том, что с наибольшей частотой в пословицах как антонимы используются имена существительные.

На втором этапе проекта – этапе проектирования деятельности – дети решают, как они будут организовывать свою деятельность, где будут брать информацию, кому и какие вопросы будут задавать, как и где фиксировать результаты. Выбирается тот способ, который адекватен возрасту, возможностям и способностям детей. Важно не давать им готового решения, поскольку именно процесс поиска решения особенно важен для развития детей.

Третий этап – поиск информации. На этом этапе логопед почти не участвует, лишь при необходимости консультирует и ненавязчиво контролирует. Дети самостоятельно и при помощи родителей, одноклассников последовательно решают поставленные ранее задачи: изучают теоретические основы, собирают пословицы (используя ресурсы школьной и домашних библиотек, сети Интернет, а также в ходе устных опросов), затем систематизируют пословицы по толкованию и наличию антонимов, относящихся к той или иной части речи. Толкование пословиц впоследствии заняло в сборнике отдельный раздел, так как в ходе проведения опроса выявились весьма противоречивые понимания одной и той же пословицы.

Оформление результатов (продукта) – самая творческая часть проекта. Она необходима для завершения работы, для анализа проделанного, самооценки и оценки со стороны, демонстрации результатов. Результатом работы над проектом является найденный способ решения его проблемы. О нём и надо рассказать прежде всего, причём доказательно, поясняя, как была поставлена проблема, какими были вытекающие из неё цель и задачи проекта, кратко охарактеризовать возникшие и отвергнутые, побочные способы её решения и показать преимущество выбранного способа. Для успешной работы на этапе презентации нужно научить детей сжато излагать свои мысли, логически связно выстраивать сообщение, готовить наглядность, вырабатывать структурированную манеру изложения материала. На этапе презентации логопед обобщает, резюмирует, даёт оценку. Важно, чтобы учебный и воспитательный эффекты были максимальными. Следует отметить, что в данный процесс активно включаются не только дети, но и их родители.

Результатом описываемого проекта стали красочно оформленные сборник пословиц с антонимами, кроссворд с использованием пословиц, содержащих антоним в конце, и презентация проекта перед одноклассниками. Кстати, сборником пословиц, который находится в кабинете учителя-логопеда, может воспользоваться любой желающий. На презентации проекта дети представили отчёт о проделанной работе. Они совместно с логопедом обобщили и резюмировали полученные результаты, подвели итоги. Были сделаны любопытные для детей выводы, в частности: пословиц с антонимами-именами прилагательными оказалось больше, значе-

ние одной и той же пословицы люди объясняют по-разному. Работа, по мнению детей, была одновременно и сложная, и интересная.

По окончании работы было проведено анкетирование, которое позволило выяснить, что во время работы над проектом дети:

- узнали много новых пословиц, самостоятельно искали нужную информацию;

- выяснили многое о пословицах, об их значении в жизни человека;

- закрепили знания об антонимах;

- закрепили умение распознавать части речи;

- принимали участие в изготовлении справочника, трудились;

- научились составлять кроссворд;

- узнали значение незнакомых слов;

- выяснили толкование разных пословиц;

- помогали друг другу, работали в группе, отстаивали свое мнение;

- лучше узнали друг друга.

В целом при работе над проектом логопед:

- помогает детям в поиске нужных источников;

- сам является источником информации;

- координирует весь процесс;

- поощряет детей;

- поддерживает непрерывную обратную связь для успешной работы детей над проектом.

В ходе работы над проектом возникали определённые сложности:

- перегрузка детей по причине выполнения объёмной и кропотливой работы;

- снижение заинтересованности детей при возникновении трудностей;

- неадекватная оценка своих возможностей при выборе темы;

- отсутствие необходимых навыков работы на компьютере;

- увеличение нагрузки на учителя-логопеда.

Представим возможные способы решения:

1. Необходимо определить объём и временные рамки проекта, проекты проводить нечасто.

2. Анализировать причины неудач вместе с детьми.

3. Оказывать помощь в работе с компьютером, помогать с оформлением работы.

4. Дать возможность детям работать максимально самостоятельно.

5. Помочь адекватно оценить свои возможности при выполнении проекта.

6. Привлечь для работы над проектом родителей.

Исходя из вышеозначенного, можно сделать выводы о необходимости разработки коррекционно-развивающих тематических проектов, структура которых подчинена главному в работе учителя-логопеда – решению вопросов коррекции, компенсации и развития речи детей с ОВЗ на фоне их интереса, что обеспечивает мотивацию к успешному обучению.

Библиографический список:

1. Воронцов, А. Б. Проектные задачи в начальной школе [Текст] / А. Б. Воронцов. – Москва : Просвещение, 2009.
2. Засоркина, Н. В. Метод проектов в начальной школе: Система реализации [Текст] / Н. В. Засоркина, М. Ю. Шатилова и др. – Волгоград : Учитель, 2010.
3. Лужина, М. Г. Деятельностный подход к обучению на логопедических занятиях в ДОУ [Текст] / М. Г. Лужина // Логопед. – 2008. – № 2.
4. Поливанова, К. Н. Проектная деятельность школьников [Текст] : пособие для учителя / К. Н. Поливанова. – Москва : Просвещение, 2011.

5. Сергеев, И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся [Текст] : практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений / И. С. Сергеев. – Москва : Арктика, 2009.
6. Соловьёва, Н. И. Семь шагов на пути к началу исследовательской работы [Текст] / Н. И. Соловьёва // Учитель. – 2003. – № 6. – С. 60.

Шутова А.М.

ФОРМИРОВАНИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК КОМПОНЕНТА ОБЩЕЙ СПОСОБНОСТИ К УЧЕНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

В статье представлены сведения о развитии волевой сферы в процессе обучения младших школьников с нарушением зрения. Отражены результаты исследования психологических особенностей саморегуляции. На основе полученных данных разработаны рекомендации для педагогов и методы формирования в ходе учебного процесса.

Ключевые слова: саморегуляция, учебная деятельность, нарушение зрения, произвольность, самоконтроль.

Актуальность исследования обусловлена тем, что важным фактором в освоении учебных действий, интенсивное овладение которыми происходит именно в младшем школьном возрасте, является умение ребёнка самостоятельно организовывать свою интеллектуальную деятельность, то есть способность к саморегуляции. У младших школьников с нарушением зрения весь процесс учебной деятельности имеет специфические особенности, которые обусловлены прямым или косвенным влиянием нарушения функционирования в системе зрительного анализатора.

На основе научных положений исследователей (З. И. Калмыковой, С. Л. Рубинштейна, Н. Л. Росиной, И. В. Охулковой и др.) У. В. Ульянковой рассмотрена общая способность к учению как интегративное личностное образование, структура которого включает в себя интеллектуальный компонент, представляющий собой качественные особенности мышления, и два неинтеллектуальных компонента. К ним относятся положительное отношение к интеллектуальной деятельности и способы самоконтроля. [3]

Саморегуляцию в качестве неинтеллектуального компонента структуры общей способности к учению рассматривали В. И. Моросанова (1995), Н. А. Менчинская (1971, 1983), А. К. Осницкий (1986), У. В. Ульянова (2001), Е. Б. Аксенова (1992) и др. Саморегуляция является важнейшим общим условием протекания интеллектуальной деятельности детей. Уровень сформированности саморегуляции как общей способности к учению находится в прямой зависимости от степени сформированности действий самоконтроля на всех основных этапах деятельности (ориентировочно-мотивационном, операционном, оценочно-контрольном). Основой развития саморегуляции у школьников является становление процессов осознания ими своих психических возможностей, развитие мотивационной готовности к усовершенствованию учебной деятельности. [6]

Проблема изучения общей способности к учению и саморегуляции у младших школьников с отклонениями в развитии приобретает особую значимость, поскольку таким детям сложнее овладеть компонентами учебной деятельности вследствие своего нарушения в развитии. Наиболее изученной в этом плане является категория детей с задержкой психического развития и с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью, так как имеющиеся нарушения в развитии напрямую влияют на поведение ребёнка и его способность самостоятельно контролировать свою деятельность.

У младших школьников с нарушением зрения весь процесс учебной деятельности имеет специфические особенности. Несформированность саморегулятивной сферы может приводить к возникновению дезадаптации ребёнка в школьных условиях и, как следствие, к неуспеваемости в учебной деятельности, оказывающей отрицательное влияние на развитие школьника как социальной личности. В связи с этим возникает большая потребность в разработке рекомендаций для педагогов по вопросам формирования саморегуляции в ходе учебного процесса.

Волевая сфера незрячих детей характеризуется нескоординированными и замедленными движениями из-за отсутствия или недостаточности зрительного контроля. Нарушения работоспособности проявляются в снижении выполнения объёма задания, наличии ошибок, пропусках заданий. Соматические нарушения влияют на низкую волевую активность детей с нарушением зрения в школе, проявляющиеся в быстро наступающей утомляемости. На становление саморегуляции важное влияние оказывает уровень внимания. У младших школьников с нарушениями зрения низкий уровень внимания по сравнению с детьми с нормальным зрением. Причина заключается в пассивности и узости интересов к окружающему миру, сведения о котором немногочисленны и разнородны. Устойчивость внимания напрямую зависит от количества раздражителей и степени их яркости или громкости. Длительное воздействие слуховых раздражителей приводит к быстрому утомлению этих детей, а следовательно, к рассеиванию внимания. [1]

Самообучение и спонтанное развитие познавательных процессов у детей, лишённых зрения, происходит значительно медленнее по сравнению со зрячими сверстниками, что является следствием отсутствия у них зрительного подражания, зрительного контроля над исполнительскими действиями, сложности организации системы обратных связей. Особенностью осуществления процесса учебной деятельности у детей с нарушением зрения является замедленный темп её протекания. На начальных этапах её становления у ребёнка вырабатывается автоматизм движения осязающей руки на основе осязания либо на основе осязания и остаточного зрения, а также формируется контроль за протеканием и результативностью деятельности. [1]

Большинство детей с нарушением зрения на протяжении длительного времени не включается в процесс содержательного общения с учителем, а соответственно, игнорируют его просьбы и задания. Реакция на учителя возникает только

тогда, когда к ребёнку обращаются по имени. Во время коллективной работы класса дети с нарушением зрения не принимают в ней участия. [3]

С целью выявления особенностей саморегуляции в структуре учебной деятельности у младших школьников с нарушением зрения на базе коррекционных школ было проведено эмпирическое исследование (ГБС(К)ОУ «Казанская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 172 III, IV видов», ГБОУ Республики Марий Эл «Савинская школа-интернат»). В качестве испытуемых выступили 25 школьников в возрасте 7–9 лет, которые имеют различные варианты нарушения зрения.

Изучение особенностей саморегуляции осуществлялось с помощью трёх методов. Применялась методика для диагностики формирования саморегуляции в интеллектуальной деятельности детей, подчинённой общей учебной цели «Палочки-черточки» У. В. Ульяновской. [5] Суть методики заключается в принятии испытуемым задания, содержащего ряд правил, и подчинении ему своей деятельности в отведённом временном интервале.

Также применялся тест, разработанный Л. С. Цветковой, для исследования произвольных форм деятельности, включающих в себя четыре задания, направленных на установление закономерностей. [9]

Третьей методикой выбран «Тест простых поручений», разработанный на основе теста «Интеллектуальная лабильность» и адаптированный коллективом психологов ППМС-центра «Доверие» (г. Переславль-Залесский), который также направлен на диагностику уровня развития саморегуляции и способности к организации деятельности. [4]

Результаты проведенного исследования позволяют отнести к основным особенностям саморегуляции детей с нарушением зрения следующие характеристики:

1) Учащиеся с нарушением зрения не способны в полном объёме принять услышанную инструкцию, а также сохранить её в нужном объёме на протяжении всего урока. В связи с этим возникают трудности при выполнении задания, проявляющиеся в допущении ошибок. Сниженное качество самоконтроля выражается в игнорировании совершенных ошибок, нежелании исправлять их в процессе работы или в отведённое для проверки время, что свидетельствует о равнодушии к полученному результату;

2) Опора на образец осуществляется только в начале выполнения заданий, при завершении заданий сравнения с образцом не происходит. Наблюдалась инертность процессов регуляции, проявляющаяся в медлительном выполнении заданий. В связи с этим у испытуемых наблюдалось переутомление, их регулятивные способности значительно снижались. При неполном принятии и понимании инструкции испытуемые не обращаются с просьбой повторить инструкции, а сразу приступают к выполнению задания, при этом ошибки в большинстве случаев не замечаются;

3) В саморегулятивной деятельности детей с нарушением зрения проявляются трудности при реализации конечной цели выполняемой деятельности, наблюдается снижение качества самоконтроля при оценке результатов выполненной работы;

4) У детей с нарушением зрения в процессе организации и осуществления учебной деятельности наблюдается снижение интереса к самому процессу деятельности (процессуальный мотив), интереса к результату деятельности (результативный мотив), а также уменьшается роль побудительных факторов. Кроме этого, можно говорить о нарушении сознательного перемещения внимания с одного объекта деятельности на другой;

5) Замечена поверхностная заинтересованность в процессе выполнения учебных действий, а также трудности при подчинении своей деятельности конкретной цели.

Таким образом, причинами замедления становления саморегуляции у младших школьников с нарушениями зрения является слабая произвольность психических процессов. Волевая сфера у части учащихся характеризуется несфокусированными и замедленными движениями из-за сложностей осуществления зрительного контроля. Пассивность и низкий уровень познавательного интереса у школьников, возникающие вследствие трудностей в пространственной ориентировке, обеспечивают возникновение специфических особенностей саморегуляции, так как противоположные компоненты (активность и интерес) являются частью ориентировочно-мотивационного этапа деятельности. Данный этап является начальным в структуре деятельности, поэтому его несформированность влечет за собой ошибочное выполнение последующих этапов.

Экспериментальное исследование подтверждает взаимосвязь между несформированной регулятивной сферой и наличия трудностей в обучении, поэтому именно в младшем школьном возрасте необходимо уделить особое внимание формированию саморегуляции как основному компоненту общей способности к учению. Для этого нужно выполнять ряд рекомендаций:

1. С начала поступления учащихся в школу нужно воспитывать у них положительное отношение к своему новому положению школьника и стараться сохранить это отношение на протяжении всего начального периода обучения.

2. В учебное и внеурочное время формировать у школьников интерес к получаемым знаниям, прививать им любовь к интеллектуальному напряжению и преодолению интеллектуальных трудностей.

3. Воспитывать такие качества личности, которые составляют необходимые условия для саморегуляции: прилежание, ответственность, самостоятельность.

4. Важным является проведение специальных занятий и упражнений с детьми по формированию саморегуляции.

В арсенале педагога должны быть средства, которые помогают сохранить усваиваемый материал, его дублирование в слуховой, зрительной, двигательной и других формах, а также способы сосредоточения и направления внимания учащихся на необходимое содержание, создание ассоциаций, использование схем и наглядных пособий.

Специальными педагогическими задачами являются своевременное формирование у учащихся умений точно выполнять стереотипные задания, отработка скоростных и точных навыков слежения за информацией. В ходе такого обучения будут формироваться механизмы саморегуляции, обеспечивающие исполнительность, своевременную реактивность, ответственность, трудолюбие и другие личностные параметры.

В качестве диагностических методов, позволяющих оценить актуальный уровень сформированности регулятивной сферы, можно использовать следующие методики:

1) Выкладывание узора из кубиков (1–2 класс);

2) Проба на внимание (2–3 класс);

3) Методика диагностики уровня сформированности внутреннего плана действий / способности решать задачи в уме (3–4 класс);

4) Методика диагностики уровня сформированности действия рефлексии (3–4 класс).

Эффективным способом развития саморегуляции у учащихся является включение коррекционных упражнений и их модификаций в ход уроков, а также во время физкультурминутки. К таким коррекционным упражнениям относятся:

1) Игра «Кричалки-шепталки-молчалки».

Эта игра помогает развивать наблюдательность, волевую регуляцию и умение действовать по заданному правилу. Вырежьте 3 силуэта ладони из разноцветного картона (красный, жёлтый, зелёный или другие). Красная ладонь – «кричалка». Когда она поднимается, дети могут шуметь, кричать. Жёлтая – «шепталка», можно тихонько шептаться. Зелёная – «молчалка», все дети молчат.

2) Игра «Говори!».

Учитель говорит условия игры: «Я задаю вам вопрос, на который можно отвечать только после команды «Говори!» Каждый раз, когда вы задаёте вопрос, необходимо сделать небольшую паузу и только потом произносить «Говори!».

3) Игра «Запрещённое движение».

Цель: игра с чёткими правилами организует, дисциплинирует детей, сплачивает играющих, развивает быстроту реакции и вызывает здоровый эмоциональный подъём.

4) Игра «Слушай хлопки».

Эта игра помогает в тренировке слухового контроля и двигательной активности ребёнка. Определённое количество хлопков служит сигналом к конкретному действию.

5) Игра «Оловянный солдатик».

Педагог объясняет детям: «Когда вы сильно возбуждены и не можете остановиться, взять себя в руки, встаньте на одну ногу, а другую подогните в колене, руки опустите по швам. Вы – стойкие солдатики на посту, честно несёте свою службу. Оглянитесь по сторонам, заметьте, что вокруг вас делается, кто чем занят, кому надо помочь. А теперь поменяйте ногу и посмотрите еще пристальней. Молодцы!».

6) Игра «Что нового».

Цель: направлена на развитие умения концентрировать внимание на деталях.

Педагог рисует мелом на доске любую геометрическую фигуру. К доске по очереди подходят дети и пририсовывают какие-либо детали, создавая картинку. Пока один ребёнок находится у доски, остальные закрывают глаза и, открывая их по команде педагога, говорят, что изменилось.

7) Игра «Сделай так».

Цель: направлена на развитие мышечного контроля, умения владеть собой.

На столе у педагога разложены карточки с изображением человечков, выполняющих различные движения. Педагог показывает детям карточки и объясняет, какие действия изображены на каждой из них. Затем педагог говорит: «По моему сигналу все подойдут к столу и возьмут по одной карточке. Я буду считать до десяти, а вы в это время будете выполнять то, что изображает человечек на выбранной вами картинке. Тот, кто возьмет карточку с сидящей на стуле фигуркой, должен сесть на стул, тот, кому достанется карточка с танцующей фигуркой, должен танцевать, и т. д.». На счет «10» все замирают на несколько секунд до сигнала взрослого, после чего меняются карточками и повторяют упражнение.

8) Игра «Морские волны».

Цель: направлена на развитие способности переключать внимание с одного вида деятельности на другой, снятие мышечного и эмоционального напряжения.

По команде «Штиль!» все дети замирают. По команде «Волны» дети по очереди встают: сначала те, кто сидит за первыми партами, через 2-3 секунды поднимаются сидящие за вторыми и т. д. Когда очередь доходит до последних парт, все дети вместе хлопают в ладоши, после чего садятся в той же последовательности, начиная с первых парт. По команде «Шторм» упражнение выполняется в быстром темпе: дети не ждут 2-3 секунды, а быстро встают друг за другом и так же быстро садятся. Закончить игру надо командой «Штиль». [7; 8]

Таким образом, экспериментальное исследование позволило выявить характеристики саморегуляции в учебной деятельности у младших школьников с нарушением зрения. Знание особенностей саморегулятивной сферы детей с нарушениями зрения позволяет качественно и продуктивно организовать коррекционно-развивающий процесс, а значит, сделать минимальным риск возникновения дезадаптации младших школьников в условиях школьного обучения. Формирование саморегулятивной сферы – достаточно долгий процесс, поэтому он должен проходить в комплексном взаимодействии с личностной, познавательной, эмоционально-волевой сферой.

Библиографический список:

1. Зотов, А. И. Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников [Текст] / А. И. Зотов, А. Г. Литвак. – Ленинград : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1974. – 210 с.
2. Лубовский, В. И. Деятельность при нарушениях зрения. Специальная психология [Текст] : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. И. Лубовский. – Москва : Академия, 2005. – С. 233–237.
3. Свиридюк, Т. П. Подготовка слабовидящих детей к школе [Текст] / Т. П. Свиридюк. – Киев : НИИ педагогики УССР, 1984. – 95 с.
4. Тест со всех сторон. Тест простых поручений [Текст] / ППМС-центр «Доверие» // Школьный психолог. – 2000. – № 5. – С. 9–10.
5. Ульяновская, У. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии [Текст] : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / У. В. Ульяновская, О. В. Лебедева. – Москва : Академия, 2002. – 176 с.
6. Ульяновская, У. В. Экспериментальное изучение формирования саморегуляции в структуре общей способности к учению шестилетних детей с задержкой психического развития [Текст] / У. В. Ульяновская, В. В. Кисова // Дефектология. – 2001. – № 1. – С. 26–33.
7. Фопель, К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения [Текст] : практическое пособие для педагогов и школьных психологов / К. Фопель. – Москва : Генезис, 2003. – 160 с.
8. Фопель, К. Энергия паузы. Психологические игры и упражнения [Текст] : практическое пособие / К. Фопель. – Москва : Генезис, 2004. – 81 с.
9. Цветкова, Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей [Текст] / Л. С. Цветкова. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 96 с.

Шутова И.А.

ПРОБЛЕМНЫЕ МОМЕНТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С ОВЗ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются возможные проблемы при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта начальной школы.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), инклюзивное образование, адаптированные образовательные программы.

Как изменчив мир вокруг: события, происходящие в мире, сменяются, как кадры в кино, новые техники и технологии утрачивают новизну ежедневно, так как процесс бесконечен. Меняется мир, меняется и человек, он становится рациональнее и практичнее. Да, время действительно непростое, и возникает проблема формирования у подрастающего поколения таких понятий, как толерантность, уважение, сочувствие и терпение, социальное равенство. Школа не может быть в изоляции от происходящего вокруг, и мы видим это в действии. Говоря о равных правах каждого, долгое время мы старались не замечать детей-инвалидов, да и просто «особых» детей, чьё детство проходило где-то там, вдали от шумных школьных коридоров, зачастую дома с родителями и родственниками. Изолированные от ровесников, эти ребята жили в замкнутом мире своих проблем.

В соответствии с Конвенцией ООН о правах ребёнка (1989), Конвенцией о правах инвалидов (2006) каждый ребёнок имеет право на получение образования. И на основе равенства возможностей должна быть обеспечена инклюзивная вертикаль образования для лиц с инвалидностью на всех уровнях, начиная с дошкольного возраста, непосредственно в школах и далее в средних профессиональных и высших учебных заведениях. Это основное право на образование лиц с инвалидностью, носящее антидискриминационный, развивающий и личностно-ориентированный, гуманистический характер такого образования.

С 1 сентября 2016 года введён Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) начального общего образования обучающихся с ОВЗ и обучающихся с умственной отсталостью (ОУО). Минобрнауки утвердило план по организации инклюзивного образования на 2016–2017 год. «В качестве основной задачи в области реализации прав на образование детей с ОВЗ рассматривается создание условий для получения образования всеми детьми с ОВЗ с учётом их психофизических особенностей». В каждом образовательном учреждении должна быть создана универсальная безбарьерная среда, позволяющая обеспечить полноценную интеграцию детей-инвалидов. В рамках региональной программы «Доступная среда» были проведены определённые мероприятия для реализации в действие Закона РФ «Об образовании», статьи 79 «Общее образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам. В таких организациях создаются специальные условия для получения образования указанными обучающимися». Специальные условия, созданные в школе, позволяют ученику быть своим, легко ориентироваться и передвигаться по зданию школы.

Обязательным условием ФГОС с ОВЗ является соблюдение гарантированных законодательством прав родителей (законных представителей) детей с ОВЗ и детей-инвалидов выбирать формы получения детьми образования, образова-

тельные организации, защищать законные права и интересы детей, включая обязательное согласование с родителями вопроса о направлении (переводе) детей с ОВЗ в образовательные учреждения (классы, группы) для обучения по адаптированной образовательной программе. Психолог Л. С. Выготский обосновал в своих трудах обучение в массовой образовательной школе. Он указывал, что при всех достоинствах коррекционная школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника в узкий круг школьного коллектива, создавая замкнутый мир, в котором всё приспособлено к дефекту ребёнка, всё фиксирует его внимание на своем недостатке и не вводит в настоящую жизнь, а также ориентация в обучении на нормально развивающихся детей. Таким образом, первоклассники с ОВЗ, пришедшие в образовательные учреждения, с 1 сентября смогли на себе почувствовать обыденность школы с её беспокойностью, суетой и общением с ровесниками, радостью познания. Из практики мы знаем о существовании школ со смешанным контингентом учащихся, где обучаются одаренные и обычные дети, а также нуждающиеся в коррекционно-развивающем обучении. Возможность обучения в общеобразовательных школах, лицеях позволит детям с ОВЗ реализовать их право на обучение, как писал педагог-психолог Л. В. Занков: «В условиях обучения, когда всем предоставляется широкий простор для проявления их духовных сил, каждый из учеников проходит свой большой путь развития».

Наряду с положительными моментами нельзя не отметить проблемы, которые появляются в ходе внедрения ФГОС с ОВЗ:

- не все родители готовы отдать ребёнка с ОВЗ в массовую школу, так как дети порой жестоки, и, осознавая это, всяческими способами родители пытаются избежать перехода в общеобразовательные школы;
- ученики с ОВЗ зачастую не могут установить контакт с учителем в силу незнания педагога такого ученика, его личностных, психологических особенностей;
- стремление учителя работать на класс, а не на ученика;
- другая крайность – стремление учителя всё время посвящать ученику с ОВЗ, что отражается на учебном процессе, вызывает недовольство и агрессию родителей данного класса к таким детям. Хорошо, если ребёнок спокоен, а если в силу особенностей «активен», «вспыльчив»? Тогда возникает конфликт, разрешение которого ложится на плечи учителя и администрации. Отсюда возникает ещё одна проблема, решение которой предполагает не сиюминутное решение (скорее как глобальное и трудноразрешимое препятствие);
- личностные особенности педагога (так, громко говорящий учитель будет раздражающим фактором для ребёнка с психоневрологическими отклонениями);
- трудности в передвижении учащихся с ОВЗ и детей-инвалидов по лестницам и этажам, в дверных проёмах. Значит, учителю требуется помощник, способный корректировать движение ученика в «мегаполисе» науки;

- массовая общеобразовательная школа, как правило, не всегда имеет возможность приобрести специальное оборудование, необходимое в коррекционно-развивающем обучении;

- недостаточно специалистов-дефектологов, психологов (на мой взгляд, с такими детьми должны работать медицинские психологи, а не только психологи-педагоги). Еще одной проблемой остаются медики (в настоящее время один медработник обслуживает несколько учреждений).

Возникшие проблемы должны быть решены:

- повышением квалификации педагогических кадров, переподготовкой;

- введением в школу должности учителя-дефектолога. Роль такого специалиста велика в проектировании и реализации жизненного маршрута обучающихся с ограниченными

возможностями здоровья и с инвалидностью, и эта работа невозможна без специалистов, родителей, да и всех заинтересованных лиц;

- неприятие «особых» детей, воспитание терпимости не только у детей, но и у родителей. Разрешима в активном применении социальной рекламы, просветительской работе школы и общества, привитии терпимости к находящемуся рядом.

В решении вопросов образования детей с ОВЗ чрезвычайно важно понять, что общество обязано не только предоставлять условия и возможности для таких детей жить и развиваться в обществе, но и принимать и поддерживать «особых» детей, уважая их как личностей.

Библиографический список:

1. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды [Текст] / Л. В. Занков. – Москва : Дом педагогики, 1999. – 608 с.
2. Конвенция ООН о правах ребёнка [Текст]. – Москва : ИНФРА-М, 2001.
3. О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами : Письмо МИНОБРНАУКИ РФ от 18.04.2008 г. № АФ-150/06 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.lexed.ru/search/detail.php?ELEMENT_ID=3671.
4. Ямбург, Е. А. Школа для всех [Текст] / Е. А. Ямбург. – Москва : Новая школа, 1996.

РАЗДЕЛ II

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ОВЗ

Авдеева И.В.

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ СЕНСОРНОЙ КОМНАТЫ

В статье показано коррекционно-развивающее воздействие на сенсорно-перцептивную и эмоционально-волевую сферу обучающихся с ОВЗ посредством сенсорной комнаты.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, сенсорная комната.

На сегодняшний день ГОУ РК «С(К)Ш № 41» г. Сыктывкара посещают около 120 обучающихся с умственной отсталостью с ограниченными возможностями здоровья. Независимо от особенностей ребёнка обязательной и очень важной ступенью и компонентом воспитания и обучения каждого из них является работа по сенсорному развитию. Сенсорное развитие (от лат. *sensus* – «чувство, ощущение») – это чувственное восприятие мира, восприятие посредством органов чувств. В процессе обучения ребёнок овладевает своеобразными чувственными мерками – сенсорными эталонами (эталон цвета, эталон формы, эталон величины, эталон вкусового восприятия и т. д.).

Развитие сенсорной сферы детей с интеллектуальными нарушениями характеризуется рядом особенностей, в том числе нарушением процесса восприятия. Сенсорное развитие таких детей значительно отстаёт по срокам формирования и проходит чрезвычайно неравномерно. Узость объёма и общая пассивность восприятия, недифференцированность, замедленность процесса переработки информации, поступающей через органы чувств, затрудняют знакомство с окружающим миром. Ошибки при тактильном исследовании и распознавании предметов зачастую обусловлены асинхронностью и несогласованностью движений рук, импульсивностью, поспешностью, недостаточной сосредоточенностью деятельности. В то же время детям с ОВЗ свойственны трудности мотивационной и эмоционально-волевой сфер (повышенная ранимость и чувствительность, гиперреактивность, агрессивность, эмоциональное возбуждение, недостаточная саморегуляция).

Применение современных методов оздоровления и здоровьесбережения является необходимой основой в работе с детьми с ОВЗ. Одной из технологий реабилитации детей и взрослых является работа в специально организованном пространстве сенсорной комнаты. В нашем образовательном учреждении сенсорная комната является большим потенциалом для метода коррекционно-развивающей работы. Министерством образования РК по программе «Право быть равным (на 2012–2014 годы)» за счёт средств Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, на базе С(К)Ш № 41 создана сенсорная комната и разработана коррекционно-развивающая программа для работы в условиях сенсорной комнаты с обучающимися ОВЗ «Радуга».

Специфика сенсорной комнаты в том, что специальное оборудование в сенсорной комнате воздействует на три ос-

новных канала восприятия человеком окружающего мира: кинестетический, аудиальный и визуальный (тактильными ощущениями, звуком и цветом). В результате восприятие становится более активным.

С помощью специальных специфических элементов в сенсорной комнате достигается ощущение комфорта и уюта. Спокойная обстановка в сочетании с мощным положительным влиянием эффектов сенсорной комнаты: мягкого света, расслабляющей музыки – помогают ребёнку максимально расслабиться, успокоиться, ощутить защищённость, почувствовать уверенность в себе, развить навыки общения, расширить круг представлений об окружающем мире. Такое взаимодействие отвлекает от эмоциональных и бытовых проблем, ненавязчиво вовлекает в интересную и увлекательную деятельность.

Эффективность использования сенсорной комнаты заключается в самом оборудовании сенсорной комнаты, которое можно разделить на три функциональных блока:

- релаксационный – в него входят мягкие покрытия, пуфики и подушки, маты, сухой бассейн, приборы, создающие рассеянный свет, подвижные конструкции, мягкие игрушки и т. д.;

- активационный – в него входит оборудование со светооптическими и звуковыми эффектами, сенсорные панели для рук и ног и т. д.;

- общеоздоровительный блок – набор мячей, мягких модулей, соляная лампа, генератор запахов со звуками природы и ароматами и т. д.

Методика работы с использованием оборудования сенсорной комнаты, в отличие от возможностей классного кабинета, основана на поэтапном включении, синхронизации и усилении всех сенсорных потоков путём различных видов стимулирующего воздействия.

Ещё одна специфика нашей сенсорной комнаты – создание оптимальных условий для индивидуального психологического консультирования. Атмосфера комнаты может помочь установлению контакта ребёнка, родителя с психологом, формированию доверительных отношений и, как следствие, разрешению проблемы.

Цель программы «Радуга» – целенаправленное и системное коррекционно-развивающее воздействие для развития сенсорно-перцептивной и эмоционально-волевой сфер обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Задачи программы:

1. Развивать и корректировать сенсомоторные навыки, стимулировать сенсорную чувствительность и двигательную активность обучающихся, познавательные процессы.

2. Создавать позитивный эмоциональный настрой, гармонизировать психоэмоциональное состояние, повышать самооценку ребёнка, уверенность в себе, творческий потенциал личности.

3. Осуществлять профилактику психофизических и эмоциональных нагрузок, напряженности, преодоление негативных эмоций по отношению к сверстникам (агрессивность).

4. Развивать навыки позитивного общения детей и взаимодействия друг с другом.

Занятия по программе «Радуга» посещают обучающиеся с ОВЗ 1–11 класса. Количество участников – до 8 человек. Продолжительность занятия – 20–30 минут.

Методы организации работы:

1) Цвето-, светотерапия (релаксация с помощью цвета и света);

2) Звуко-, музыкотерапия (релаксация с помощью звуков и музыки);

3) Когнитивно-поведенческие;

4) Игровые.

Условия реализации программы «Радуга»:

1. Материально-техническое обеспечение.

2. Ограничения и противопоказания для занятий в сенсорной комнате.

Материально-техническое обеспечение

Интерактивная среда сенсорной комнаты оснащена следующим оборудованием:

- мягкое напольное покрытие;
- сухой бассейн;
- комплект «Сенсорный уголок», пузырьковая колонна;
- кресло для релаксации «Груша детская»;
- большая подушка «Эгоистка»;
- декоративные подушки с гранулами (4 шт.);
- тактильный «Зиг-заг»;
- световой столик для рисования песком «Мультиколор»;

- ионизатор с подсветкой «Мелодия»;

- LED-панель 40;

- настенное панно «Бесконечность»;

- подвесной модуль «Галактика 1500»;

- мягкий развивающий модуль «Стол дидактический»;

- тактильное панно «Дидактический заяц»;

- подвесной волоконно-оптический модуль «Солнечный домик»;

- прибор динамической заливки света «Нирвана», световой прибор Mania;

- светозвуковая панель «Дорожка – б»;

- соляная лампа «Минерал»;

- домик с ходами внутри;

- дидактический стол с набором игр;

- музыкальный игровой стол;

- мягкие модули.

Следует отметить, что при организации занятий в сенсорной комнате психолог может дополнительно использовать любое другое оборудование и материалы в соответствии с целями и задачами занятия.

Ограничения и противопоказания для занятий в сенсорной комнате

Ограничения и противопоказания к участию в освоении программы обусловлены в первую очередь спецификой обо-

рудования сенсорной комнаты, которое обладает интенсивностью воздействия на психику человека.

Перед проведением занятий в тёмной сенсорной комнате родителям рекомендуется получить консультацию и рекомендации невролога и психиатра, которые, изучив анамнез ребёнка, список заболеваний, сформируют группу детей, которым противопоказана чрезмерная зрительная, слуховая, тактильная стимуляция.

Категории детей, с которыми не рекомендуется проводить занятия в сенсорной комнате либо у которых есть ограничения:

1. Астенические проявления – время пребывания в тёмной сенсорной комнате для данной категории детей необходимо наращивать с 7 до 15–20 минут.

2. Коммуникативные нарушения – выявить наиболее «приятные» раздражители, создающие эмоциональный комфорт.

3. Синдром гиперактивности – необходимо регламентированно использовать аудиовизуальные и тактильные раздражители.

4. Эпилептический синдром или готовность к эпилепсии. Если врач допускает возможность применения сенсорной комнаты, то время пребывания в ней строго ограничивается, звуковые и световые сигналы при этом не должны быть ритмичными, нужно отказаться от мелькающих эффектов, не использовать проекторы с мерцающим светом.

5. Тяжёлая умственная отсталость – не следует предлагать оборудование, которое требует достаточно точного уровня взаимодействия на тактильном уровне.

6. Психоневрологические заболевания – нежелательно проводить занятия с детьми, которые проходят лечение различными психотропными препаратами.

Структура и содержание программы

Программа включает три этапа:

1. Ознакомительный этап. Цель – знакомство с участниками, создание благоприятного психологического климата, изучение актуального уровня развития сенсорно-перцептивной и эмоционально-волевой сфер участников.

2. Коррекционно-развивающий этап. Цель – коррекция и развитие сенсорно-перцептивной, эмоционально-волевой и познавательной сфер. На данном этапе занятия условно разделены на 4 блока: тактильный, зрительный, слуховой, блок развития эмоционально-волевой сферы.

3. Завершающий этап. Цель – выявление динамики развития сенсорно-перцептивной и эмоционально-волевой сфер участников.

Ожидаемые результаты:

- коррекция восприятия сенсорных эталонов, формирование согласованности движений собственного тела, активизация познавательной деятельности;

- развитие творческого потенциала личности, создание позитивного настроения, повышение самооценки, уверенности в себе, гармонизация психоэмоционального состояния;

- профилактика психофизических и эмоциональных нагрузок, напряжённости, облегчение состояния тревожности, смягчение последствий психологических травм, снижение агрессивности и деструктивных форм поведения.

Оценка эффективности

Эффективность занятий по программе отслеживается общей диагностикой ребёнка, наблюдением за его поведением в различных ситуациях, отслеживанием его учебной деятельности.

Библиографический список:

1. Кальмова, С. Е. Сенсорная комната – волшебный мир здоровья [Текст] : учебно-методическое пособие / С. Е. Кальмова, Л. Ф. Орлова, Т. В. Яворовская. – Санкт-Петербург : НОУ «СОЮЗ», 2006. – 87 с.
2. Колос, Г. Г. Сенсорная комната в дошкольном учреждении [Текст] : практические рекомендации / Г. Г. Колос. – Москва : АРКТИ, 2010. – 80 с.
3. Коноваленко, С. В. Развитие познавательной деятельности у детей от 6 до 9 лет [Текст] / С. В. Коноваленко. – Москва : Гном-пресс, 2000. – 64 с.
4. Коррекционно-развивающие программы с использованием специального оборудования для детей и подростков [Текст] : методическое пособие / под общ. ред. Е. Е. Чепурных. – Ярославль : Центр «Ресурс», 2002. – 174 с.
5. Сборник методических пособий для работы в сенсорной комнате [Текст]. – Москва : МисэН. – 163 с.
6. Сенсорная комната в структуре библиотеки [Текст] : метод. рекомендации / Свердл. обл. спец. б-ка для слепых ; сост. З. Д. Заболотских, В. В. Арсентьева ; науч. ред. И. А. Гильфанова. – Екатеринбург, 2013. – 40 с.
7. Титарь, А. И. Игровые развивающие занятия в сенсорной комнате [Текст] : практическое пособие для ДОУ / А. И. Титарь. – Москва : АРКТИ, 2008. – 88 с.
8. Фопель, К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения [Текст] : практическое пособие : в 4 т. / К. Фопель ; пер. с нем. – Москва : Генезис, 2010. – Т. 1. – 541 с.
9. Фопель, К. Энергия паузы. Психологические игры и упражнения [Текст] : практическое пособие / К. Фопель ; пер. с нем. – Москва : Генезис, 2011. – 240 с.
10. Хухлаева, О. В. Практические материалы для работы с детьми 3–9 лет. Психологические игры, упражнения, сказки [Текст] / О. В. Хухлаева. – Москва : Генезис, 2006. – 176 с.
11. Хухлаева, О. В. Тропинка к своему Я: Уроки психологии в начальной школе (1–4) [Текст] / О. В. Хухлаева. – Москва : Генезис, 2011. – 312 с.
12. Хухлаева, О. В. Тропинка к своему Я: Уроки психологии в начальной школе (5–6) [Текст] / О. В. Хухлаева. – Москва : Генезис, 2011. – 207 с.
13. Хухлаева, О. В. Тропинка к своему Я: Уроки психологии в начальной школе (7–8) [Текст] / О. В. Хухлаева. – Москва : Генезис, 2011. – 167 с.

Агаркова И.И.

**КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)**

В статье представлен практический опыт взаимодействия логопеда и дефектолога в работе по развитию устной речи учащихся с нарушением интеллекта. Указана актуальность проблемы. Подчёркнуто, что комплексный подход с использованием новаций, взятых из технологии М. Монтессори, даёт положительный результат развития речи учащихся. Данный опыт может быть использован в практике специалистов, работающих с детьми с ОВЗ.

Ключевые слова: ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью, взаимодействие, технология М. Монтессори, трёхступенчатый урок.

В связи с введением ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и качественно иной парадигмой образовательного процесса претерпевает изменения и содержательная часть профессиональной деятельности специалиста образовательного учреждения, работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья, – учителя-дефектолога. Реализация ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) требует организовать учебно-воспитательную работу, направленную на коррекцию, компенсацию и предупреждение вторичных отклонений в развитии и обучении с учётом индивидуальных возможностей каждого ребёнка.

В нашей школе обучаются дети с различной степенью умственной отсталости. Есть обучающиеся, имеющие нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата и другие тяжёлые и множественные нарушения в развитии. Кроме этого, увеличивается количество поступающих в учреждение детей с расстройствами аутистического спектра. Поэтому в своей работе как учитель-дефектолог я основываюсь на дифференцированном подходе с целью определения индивиду-

ально-ориентированных методов коррекционной работы. Вместе с тем само содержание коррекционно-педагогической работы я выстраиваю на основе комплексного подхода, что в первую очередь предполагает обеспечение взаимодействия участников, реализующих коррекционную программу работы с ребёнком. Так, посредством рекомендаций, консультаций я включаю в процесс коррекционного обучения родителей, учителей и при необходимости администрацию. Обязательным является взаимодействие с другими специалистами, которое осуществляется как в рамках школьного психолого-медико-педагогического консилиума, так и в коррекционной работе. Особенно тесно прорабатываю взаимодействие с учителем-логопедом.

У детей с интеллектуальными нарушениями имеется ряд отклонений в развитии речи:

- запаздывание и замедленный темп развития речи;
- ограниченные и не соответствующие возрастным нормам активный и пассивный словарный запас;
- отклонения в формировании фонетического, фонематического и грамматического строя;

- нарушения устной речи усугубляются недоразвитием познавательной деятельности детей данной категории.

В свою очередь речевые расстройства ограничивают познавательные возможности, порождают эмоционально-волевую незрелость, слабую регуляцию произвольной деятельности, нарушение отдельных видов гнозиса и праксиса и выраженную моторную неловкость.

Устранение речевых нарушений у детей требует комплексного подхода, поскольку речевые нарушения связаны с целым рядом причин как биологического, так психологического и социального характера.

Коррекционная работа с такими детьми обычными методами и приёмами не всегда даёт эффективные результаты: они нуждаются в дополнительной стимуляции, им нужна среда, одновременно развивающая сенсорную сферу и стимулирующая речевую активность. К такой среде, несущей особые коррекционные и развивающие возможности, можно отнести кабинет, оснащённый материалами М. Монтессори.

Поиск наиболее эффективных методов и приёмов организации работы над развитием речи привёл нас, логопеда и дефектолога, работающего с использованием элементов системы М. Монтессори, к сотрудничеству. Целью своей работы мы поставили создание условий, способствующих выявлению и преодолению нарушений речевого развития, дальнейшему развитию устной речи, совершенствованию коммуникации учащихся, обогащению кругозора, а также успешной адаптации в социуме.

Для достижения цели решали следующие задачи:

1. Выявление потенциальных возможностей в обучении.
2. Развитие психофизиологических функций, обеспечивающих учебную деятельность: фонематического слуха, артикуляционного аппарата, мелких мышц руки.
3. Активизация обиходно-бытового словаря, обогащение словарного запаса детей.
4. Обучение построению основных грамматических конструкций.
5. Коррекция слоговой структуры слова.
6. Создание атмосферы сотрудничества и доброжелательности в совместной деятельности педагога и учащихся для достижения оптимального восприятия материала.
7. Повышение педагогической культуры родителей, разъяснение специальных знаний среди педагогов.

На наш взгляд, аспекты технологии М. Монтессори отвечают потребностям детей с нарушенным интеллектом, хотя раскрыть их потенциал – трудновыполнимая задача.

На начало учебного года совместно решаем задачи обследования речи. Каждый специалист знакомится с документами ребёнка, проводит диагностику, исследует все компоненты речевого развития. Далее составляется перспективный план, обязательно согласованы все темы, а также включены совместные комбинированные занятия 2 раза в месяц.

Мы считаем, что комбинированные занятия, проводимые в игровой форме, позволяют гибко переключать внимание ребёнка с одного вида деятельности на другой, не допуская потери внимания и снижения интереса. На занятиях ведётся работа над подвижностью артикуляционного аппарата, развитием фонематического слуха, звуковой культурой и лексико-грамматическим строем речи, развитием графомоторных навыков и высших психических функций.

Логопед не только развивает речь ребёнка, но и обращает внимание на формирование психических и познавательных процессов. Он развивает у них самоконтроль, умение анализировать результаты своей деятельности, а также прививает другие необходимые ребёнку навыки и умения. Все игры и упражнения предлагаются с опорой на зрительный

материал, который не только используется на занятиях, но и вносится в тетради домашних заданий в виде рисунков, которые дети раскрашивают, тем самым корригируя мелкую моторику и ориентировку на листе. На занятиях систематически используются рассматривание объектов, сюжетных картинок, составление простых предложений и их распространение, пересказ коротких текстов.

Дефектолог в свою очередь при взаимодействии с ребёнком с нарушениями речи особенно тщательно следит за своей речью, а также вовремя поправляет ребёнка, даёт ему как можно больше говорить, всеми доступными средствами развивая его речь. В связи с этим немаловажная роль отводится на занятиях речевому дыханию. В каждом упражнении внимание детей направляется на спокойный, ненапряженный выдох, на длительность и громкость произносимых звуков. Ведётся работа по преодолению нарушений фонематического слуха у детей. Регулярно проводятся занятия с детьми артикуляционной гимнастикой, которая является основой формирования речевых звуков.

Хочется подчеркнуть, что все наши новации, почерпнутые из технологии М. Монтессори, прямо или косвенно решают задачи развития речи учащихся. Какой бы материал ни брали дети, какие бы формы организации ни использовались, везде решаются прежде всего речевые задачи. Особенно полезным для решения этих задач оказался трёхступенчатый урок – технический приём для введения понятий, который длится 2-3 мин. и состоит из трёх фаз:

1. Ознакомление ребёнка с предметом, вследствие чего происходит соединение чувственного восприятия с именем («Это...»);
2. Узнавание предмета по названному имени («Покажи, где...»);
3. Называние предмета («Что это?»).

Вся логопедическая и дефектологическая работа с этими детьми была бы малоэффективна при отсутствии тесного продуктивного контакта со всеми педагогами школы, работающими с данными детьми, а также родителями. Именно они обеспечивают востребованность тех навыков, над которыми мы работаем.

Наше сотрудничество происходит через регулярные семинары, собрания, консультации. Систематически разрабатываются рекомендации по развитию речи для педагогов, готовятся буклеты, отражающие речевой материал, используемый на логопедических и дефектологических занятиях, который удобно использовать во всех видах деятельности.

Основа взаимоотношений с родителями закладывается при знакомстве с ними на первом организационном собрании в сентябре. Обозначая цели и задачи совместной работы, мы рассказываем о системе логопедических и дефектологических занятий (индивидуальные, подгрупповые и фронтальные), о возможности личной консультации, где родители могут получить ответы на все интересующие вопросы. Внимание акцентируется на важности участия родителей в работе и значимости их помощи. До сведения родителей доводятся результаты обследований. Аналогичные собрания проводятся 3 раза в течение учебного года: в сентябре, январе и мае. На каждом из них подводятся итоги работы, обязательно отмечаются не только успехи детей, но и те родители, которые занимаются с ними. В мае даются рекомендации на летний период.

Практика показывает, что использование ресурсов среды кабинета, оснащённого материалами Монтессори, в логопедической и дефектологической работе:

- существенно повышает эффективность усвоения детьми учебного материала;

- положительно влияет на их психоэмоциональное состояние;
- даёт возможность расширения жизненного пространства учащихся, смены впечатлений и видов деятельности;
- является дополнительным инструментом, значительно повышающим эффективность мероприятий коррекционной деятельности учителя-логопеда.

Взаимодействие с педагогами и родителями позволяет улучшить результаты коррекционно-развивающей работе по формированию речевых навыков у обучающихся.

Таким образом, используя комплексный подход к обучению, где органично сочетаются традиционное содержание работы и её организация (в основном это реализация индивидуально-ориентированного и системно-деятельностного подходов), удалось достичь положительных результатов и избежать некоторых трудностей.

Библиографический список:

1. Деятельность специалистов сопровождения при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство [Текст] : методические материалы для специалистов сопровождения / О. Г. Приходько и др. – Москва : ГБОУ ВПО МГПУ, 2014.
2. Жукова, Н. С. Логопедия [Текст] : учебник / Н. С. Жукова, Е. М. Мастоюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург, 2003.
3. Монтессори, М. Дети – другие [Текст] / М. Монтессори. – Москва, 2007.
4. Нищева, Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР [Текст] / Н. В. Нищева. – Москва, 2001.
5. Образовательная программа для детей 3–6 лет по методу Монтессори [Текст]. – Снежинск, 2002.
6. Хилтунен, Е. Монтессори-педагогика [Текст] / Е. Хилтунен. – Москва, 2003.

Алексеева М.В.

ПРИМЕНЕНИЕ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ РАБОТ С УЧЁТОМ УРОВНЕВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ

Обучение учащихся с ОВЗ по математике с применением технологии уровневой дифференциации повышает качество знаний по предмету, способствует реализации личностно-ориентированного подхода в обучении. Составлены задания дифференцированных самостоятельных работ по математике, в которых разные группы учащихся с ОВЗ получают задания, различающиеся не только содержанием, но и формой их подачи.

Ключевые слова: уровневая дифференциация, учащиеся с ОВЗ, уроки математики.

При организации учебного процесса приходится учитывать основные характеристики ученика – общие, отличающие человека от всех остальных, и индивидуальные, возрастные (в частности, ограниченные возможности здоровья (ОВЗ)). Таким образом, практика работы показывает необходимость использования уровневой дифференциации на всех ступенях обучения с 5 по 9 классы для учащихся с ОВЗ. [1; 2]

Уровневая дифференциация – это организация учебной деятельности учащихся по основным микрогруппам, члены которых близки (сходны) по способностям, интересам, навыкам и умениям в изучении учебного материала, а иногда и по психическому состоянию. Её основная цель – обеспечение усвоения учебного материала каждым учеником в зоне его ближайшего развития на основе особенностей его субъектного опыта.

Таким образом, уровневая дифференциация выражается в том, что, обучаясь в одном классе по одной программе и учебнику, учащиеся с ОВЗ могут усваивать материал на различном уровне. Определяющим при этом является базовый обязательный уровень общеобразовательной подготовки. Его достижение свидетельствует о выполнении учеником минимально необходимых требований в усвоении содержания. Именно на его основе формируются более высокие уровни овладения материалом. [3]

Использование технологии уровневой дифференциации на уроке предполагает:

1. Работу с несколькими группами учащихся на разных уровнях усвоения материала.

2. Наличие учебно-методического комплекса: банк заданий обязательного уровня, выделение обязательного материала в учебниках, система специальных дидактических материалов, в том числе самостоятельных, практических, контрольных работ.

3. Способ контроля в условиях дифференцированного образования – тесты с выбором ответов и на заполнение пропусков. Виды контроля: зачёты (тематические, текущие), самостоятельные работы. [4]

Дифференцированный подход при проведении самостоятельных работ состоит в том, что перед разными категориями учащихся с ОВЗ ставят различные цели: одни ученики должны достичь определённого уровня математической подготовки, называемого базовым, а другие, проявляющие интерес к математике и обладающие хорошими математическими способностями, должны добиться более высоких результатов.

В соответствии с этим в классе могут быть выделены три группы учащихся с ОВЗ: группа базового уровня, группа среднего уровня и группа повышенного уровня. Состав групп не должен быть застывшим. Любой ученик из группы базового уровня может перейти в другую группу, если он хорошо усвоит материал и будет свободно выполнять задания, соответствующие обязательным результатам обучения. С другой стороны, ученик из группы повышенного уровня может быть переведён в другую группу, если он имеет пробелы в знаниях или не справляется с темпом продвижения группы.

Особенность дифференцированной самостоятельной работы состоит в том, что разные группы получают задания,

различающиеся не только содержанием, но и формой их подачи.

Приведём пример дифференцированных заданий по теме «Решение квадратных уравнений» в 8 классе.

Задания в трёх вариантах:

- вариант 1 предназначен для группы базового уровня;
- вариант 2 – для группы среднего уровня;
- вариант 3 – для группы повышенного уровня.

Вариант 1 содержит простые тренировочные упражнения с постепенным пошаговым нарастанием трудности.

1. Для каждого уравнения вида $ax^2 + bx + c = 0$ укажите значения a , b , c .

а) $3x^2 + 6x - 9 = 0$; б) $x^2 - 4x + 4 = 0$; в) $x^2 - x + 1 = 0$.

2. Продолжите вычисление дискриминанта D квадратного уравнения $ax^2 + bx + c = 0$ по формуле $D = b^2 - 4ac$:

$2x^2 - 9x - 5 = 0$;

$D = (-9)^2 - 4 \cdot 2 \cdot (-5) = 81 + \dots$

3. Закончите решение уравнения, используя формулу

$9x^2 - 12x + 4 = 0$;

$D = (-12)^2 - 4 \cdot 9 \cdot 4 = 144 - \dots$

4. Решите уравнения:

а) $x^2 - 5x + 4 = 0$; б) $4x^2 - x + 1 = 0$; в) $2x^2 - 3x + 1 = 0$.

Для самоконтроля:

1) дискриминант равен: а) 9; б) -15; в) 1.

2) Ответ: а) 4;1; б) корней нет; в) 1; ½.

Вариант 2 несколько усложнен, он создаёт для учащихся условия для овладения знаниями и умениями на более высоком уровне, в нём содержатся несложные задания, требующие появления смекалки и сообразительности.

1. Вычислите дискриминант D квадратного уравнения и укажите число его корней:

а) $5x^2 + 19x - 4 = 0$; б) $x^2 - x - 930 = 0$.

2. Решите уравнение:

а) $2x^2 + 5x + 2 = 0$; б) $5x^2 + 2x + 6 = 0$; в) $36x^2 - 60x + 25 = 0$.

Ответ: а) -2; -1/2; б) корней нет; в) 5/6.

3. Найдите корни уравнения:

а) $4x(x-1) + x(x+2) = 3(2x-1)$; б)

Ответ: а) 3/5; 1; б) -2/3; 2.

Вариант 3 рассчитан на учащихся с хорошей математической подготовкой. Он даёт возможность интенсивно овладевать знаниями и умениями и научиться применять их в разнообразных усложнённых ситуациях.

1. Вычислите дискриминант квадратного уравнения и укажите число его корней:

а) $6x^2 + 11x - 2 = 0$;

б) $36x^2 + 12x + 1 = 0$;

в) $3x^2 + 2x + 4 = 0$.

2. При каких значениях b имеет единственный корень в уравнении $bx^2 + 12x - 4 = 0$?

3. Решите уравнение: а) $6x^2 - 5x + 1 = 0$; б) $x^2 - 4\sqrt{2}x + 4 = 0$; в)

4. Решите относительно x уравнение $x^2 + 5ax - 6a^2 = 0$.

В контролируемую самостоятельную работу полезно включить задания всех уровней сложности, чтобы каждый учащийся смог сам определить уровень своих знаний, выбрать и решить соответствующие своему уровню задания.

Контролирующую самостоятельную работу учащиеся выполняют, используя копировальную бумагу, после выполнения сдают тетради, а листочки с решением проверяют по доске или по экрану. Цель проведения самостоятельной работы – проверить умение решать неполные квадратные уравнения, квадратные уравнения по формуле корней, применение теоремы Виета и её обратной.

Вариант 1.

1. Решить уравнения: а) $4x^2 - x = 0$; б) $x^2 - 16 = 0$; в) $x^2 + 7x + 6 = 0$.

2. Сколько корней имеет уравнение? Ответ поясните:

а) $x^2 - 2x + 1 = 0$; б) $x^2 + 3x + 3 = 0$.

Вариант 2.

3. Найдите подбором корни уравнения:

а) $x^2 - 5x + 6 = 0$; б) $x^2 - 17x + 42 = 0$.

4. Найдите корни уравнения $(x-2)^2 = 3x - 8$.

Вариант 3.

5. При каком значении m один из корней уравнения $x^2 + mx - 5 = 0$ равен 5?

Ознакомление учащихся с ОВЗ с уровнем усвоения материала позволяет им рассчитать свои силы, в ходе изучения темы они могут самостоятельно и осознанно оценить свои знания и возможности. Дифференцированный подход, таким образом, необходим не только для поднятия успеваемости слабых учеников, но и для развития сильных.

Применение технологии уровневой дифференциации как механизма достижения образовательного стандарта на уроках математики способствовало повышению качества знаний по предмету, внедрению и реализации личностно-ориентированного подхода в обучении. Усилилась положительная мотивация к обучению, самооценка детей стала более реальной, слабые школьники стали достигать необходимого минимума знаний, а по некоторым темам даже превышать его, а сильные учащиеся не перестали стараться. На уроках математики была создана комфортная атмосфера, располагающая к совместной деятельности педагога и учащихся.

Выводы

1. Уровневая дифференциация выражается в том, что обучение учащихся с ОВЗ одного и того же класса в рамках одной программы проходит на различных уровнях усвоения учебного материала. Определяющим является уровень обязательной подготовки (базовый уровень), который задаётся образцами типовых задач. На основе этого уровня формируется более высокий уровень овладения материалом – уровень возможностей.

2. Применение технологии уровневой дифференциации при проведении самостоятельных работ по математике способствует повышению качества знаний по предмету, внедрению и реализации личностно-ориентированного подхода в обучении.

Библиографический список:

1. Дорофеев, Г. В. Дифференциация в обучении математике [Текст] / Г. В. Дорофеев, Л. В. Кузнецова и др. // Математика. – 1990. – № 4. – С. 15–27.
2. Осмоловская, И. М. Как организовать дифференцированное обучение [Текст] / И. М. Осмоловская // Библиотека журнала «Директор школы». – 2002. – 09. – 12 с.
3. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии [Текст] : учебное пособие для педагогических вузов / Г. К. Селевко. – Москва : Просвещение, 1998.
4. Утеева, Р. А. Теоретические основы организации учебной деятельности учащихся при дифференцированном обучении математике в средней школе [Текст] : монография / Р. А. Утеева. – Москва : Прометей, 1997.

Алексеева Э.И.

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ НА ЗДОРОВЬЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ОНР

В статье представлен опыт организации работы с детьми младшего школьного возраста через развитие двигательной активности детей с ОНР, направленные на коррекцию общей моторики детей.

Ключевые слова: двигательная активность, осанка, упражнения, игровая деятельность, движения при участии речи, подвижные игры, танцы.

Чем выше двигательная активность ребёнка, тем лучше развивается его речь. Взаимосвязь общей и речевой моторики изучена и подтверждена исследованиями многих крупнейших учёных, таких как И. П. Павлов, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия. Когда ребёнок овладевает двигательными умениями и навыками, развивается координация движений. Формирование движений происходит при участии речи. Точное динамичное выполнение упражнений для ног, туловища, рук, головы подготавливает совершенствование движений артикуляционных органов: губ, языка, нижней челюсти и т. д. Двигательная активность благоприятно сказывается на функциональном состоянии головного мозга, увеличении работоспособности, повышении произвольности в выполнении различных действий. В младшем школьном возрасте необходимо совершенствовать координацию движений, стимулировать развитие как двигательной, так и сердечно-сосудистой и дыхательной системы организма. В связи с этим детям с ОНР рекомендуются упражнения в ходьбе, беге, лазании, ползании, метании. Ограничения в нагрузках для них подбираются с учётом индивидуальных особенностей детей с ОНР. Во время выполнения движений детьми воспитатель формирует у них нравственно-волевые качества: целеустремлённость, настойчивость, выдержку, смелость. Особенно важно поддерживать в детях желание и умение преодолевать препятствия (обежать, перепрыгнуть, перелезть). При выполнении движений обогащается эмоциональное состояние детей, особенно это важно для детей с ОНР. Они испытывают чувство радости, подъёма от проявленных двигательных действий.

В младшем школьном периоде дети с ОНР обращают на себя внимание замедлением физического развития, общей физической ослабленностью, отставанием психического развития с проявлением общего недоразвития речи, двигательной расторможенностью, нарушениями активного внимания, зрительного и слухового восприятия. У многих детей с системным недоразвитием речи при неврологическом обследовании выявляются различные, обычно нерезко выраженные двигательные нарушения. Отмечаются также выраженная в разной степени общая моторная недостаточность, отклонения в развитии движений пальцев рук, так как движения пальцев рук тесно связаны с речевой функцией. Что касается детей с речевыми нарушениями, то наряду с общим влиянием игры на весь ход их психического развития она оказывает специфическое воздействие на коррекцию их первичных и вторичных недостатков. В игре особенно полно и порой неожиданно проявляются личностные качества ребёнка. Более того, игра для ребёнка – это мощная сфера так называемой «самости»: самовыражения, самоопределения, самопроверки, саморегуляции.

Однако и сама игровая деятельность изначально требует от ребёнка определённого уровня развития познавательных возможностей, коммуникативных навыков, способности к определённым волевым усилиям, которые у детей с недостатками речи зачастую оказываются нарушенными. Иг-

ровая деятельность детей с выраженными нарушениями речи сформулирована на довольно низком уровне. Для реализации необходимо было решить следующие задачи: на основе анализа литературы по проблеме раскрыть понятие об игре и игровой деятельности; рассмотреть особенности игровой деятельности младшего школьного возраста и характер её влияния на их психическое развитие; на основе изучения данных отечественных дефектологов описать некоторые особенности игровой деятельности у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи; охарактеризовать особенности экспериментальной выборки и методики психологического исследования; на основе анализа результатов диагностики выделить основные особенности игровой деятельности детей с ОНР; разработать комплекс игровых упражнений, направленных на совершенствование игровой деятельности детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями. В «СКОШИ V вида» я работаю 8 лет воспитателем. В данный момент работаю на 4 классе и в своей работе использую авторскую программу «Движение – это жизнь». В авторскую программу включила раздел «Подвижные игры в помещении и на прогулке».

Особенно благотворное влияние на здоровье и физическое развитие детей с ОНР оказывают подвижные игры. Они способствуют развитию ловкости, быстроты, выносливости, меткости, координации движений. Подвижные игры поддерживают у детей весёлое, жизнерадостное настроение, способствует умственному развитию (сообразительности, находчивости), формированию таких черт характера, как активность, решительность, настойчивость, воспитывают нравственные качества (честность, товарищество), вызывают приятные эмоции. Это тем более важно, что эмоции имеют большое значение для поддержания психического здоровья ребёнка. В подвижных играх дети приучаются действовать по сигналу, подчиняться правилам игры, что способствует воспитанию внимания, выдержки, дисциплинированности. При организации и проведении подвижных игр желательно учитывать, что в создании двигательного стереотипа принимают участие все анализаторы коры головного мозга (зрительный, слуховой, мышечный и т. д.), взаимно подкрепляя вырабатываемые двигательные рефлексы и их последовательность. Но главную роль в этом возрасте играет вторая сигнальная система, поэтому важно тщательно продумывать словесный материал к той или иной игре, по мере необходимости использовать показ. Объяснять игры надо чётко и кратко.

Для организации педагогического процесса можно выделить задачи по развитию двигательной активности, подвижным играм и совершенствованию здоровья детей с ОНР.

Задачи:

- формировать у детей потребность в разных видах двигательной активности;
- развивать у детей координацию движений, ловкость, выносливость, двигательные качества, физическую и умственную работоспособность;

- тренировать у детей сердечно-сосудистую и дыхательную системы, закалять организм;
- воспитывать у детей такие качества, как дисциплинированность, вызывать у них положительный эмоциональный настрой.

Коррекционная работа: развивать во время игры память, внимание, речь, мелкую моторику кистей пальцев, формировать правильную осанку.

Для эффективной работы с детьми ОНР я реализовываю авторскую программу «Движение – это жизнь», где приему цикличности занятий по подвижным играм в рамках здоровьесберегательной технологии в образовательном процессе. Благодаря разнообразным методам, приемам и формам занятий в 2015–2016 гг. прослеживается положительная динамика у детей младшего школьного возраста, т. к. уровень учащихся повысился на 18 баллов. В феврале 2012 г. состоялась моя презентация по публикации методического пособия «Воспитательная ценность подвижных игр», в данном пособии дано описание ряда упражнений и игр для детей младшего школьного возраста.

Комплекс общеразвивающих упражнений

Подвижные игры, используемые в работе с детьми ОНР, можно разделить на три условные категории:

1. Способствующие развитию фонематического восприятия.
2. Направленные на формирование лексико-грамматической стороны речи.
3. Для активации словарного запаса.

Например, проводя игру «Цветы и пчёлки», цель которой – развитие фонематического восприятия, воспитатель сможет решить её задачи только в том случае, если дети будут хорошо различать звуки по твёрдости и мягкости. В играх «Найди свой домик», «Один, два, три», «Птички в гнёздышках» педагог закрепляет умение детей делить слова на слоги. В игре «Волшебный колокольчик» цель – развивать фонематическое восприятие, умение различать громкие и тихие звуки.

Особое место занимают сюжетные игры в 1 и 2 классах. В этих играх создаются наиболее благоприятные условия для развития физических качеств. Например, чтобы успеть занять место в «ракете» в игре «Космонавты», надо бежать как можно быстрее, а чтобы увернуться от «волка» и убежать от него в игре «Заяц без логова», нужно проявить ловкость. Дети, увлечённые сюжетом игры, могут выполнять с интересом и при этом много раз различные движения, не замечая усталости, а это в конечном счёте способствует развитию выносливости. В занятиях с детьми 3–4 классов содержание игр усложняется. Подбирая игры, я стремлюсь к тому, чтобы сюжет постепенно уступал место двигательной активности: «Охотники и утки», «Турецкие салки», «Китайские салки», «Юрта». Таким образом, успешное проведение игр зависит от возраста и подготовленности участников. Игры со стихотворным текстом особенно интересны учащимся 2 и 3 классов («Мы – веселые ребята», «Два мороза»). Рифмованный текст задаёт ритм движению. Вместе с тем время, выделенное на произнесение слов, является отдыхом после интенсивной работы.

Подвижные игры в помещении и на прогулке (закаливание, обучение через игру)

Подвижные игры на воздухе полезны всем и всегда. Это активный отдых, который наполняет новыми силами, особенно в процессе интенсивного обучения и огромных перегрузок в младшем школьном возрасте. Я считаю: главное – чтобы дети чувствовали интерес к происходящему и получали удовольствие от процесса игры. Выбор подвижных игр, проводимых на воздухе, очень большой: «Не наступи на снежный

ком», «Эстафета на санках», «Эстафета на одной лыже», «Черепашка», «Лодочка», «Гигантские шаги», «Бой петухов», «Выжигала», «Лапта», «Футболисты», «Ловишки в кругу», «Салки – дай руку», «Кенгуру», «Ловцы», «Удочка командная». Группа подвижных игр направлена на воспитание основных физических качеств, технико-тактических навыков. Подвижные игры в помещении: «Стрелок», «Лягушки и цапля», «С кочки на кочку». Например, игра «Посадка картофеля» развивает быстроту и ловкость, «Кто начнет первым вызов номеров» способствует развитию быстроты. «Ритмическая эстафета», «Мы веселые ребята» развивают координацию движения, выносливость. «Бери ленту», «Ловля бабочек», «Запрещенные движения», «Быстро по местам» – эта группа подвижных игр направлена на воспитание основных физических качеств, технико-тактических навыков.

Подвижные игры, соединённые с дидактическими задачами обучения, развивают речевую активность детей, способствуют повышению результативности работы. В школе-интернате для детей с нарушениями речи функционирует музыкальный зал с интерактивным оборудованием, на занятиях используются ноутбук, музыкальный центр. Имеются различные игровые атрибуты: кегли, мячи, шары, бубен, обручи, колокольчики, гимнастические палки, скакалки, санки, лыжи, цветные ленты и т. д.

Игра является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса в школе, в её программе предусматривается решение оздоровительных, образовательных и воспитательных задач.

Подвижные игры способствуют развитию внимания, восприятия, образного мышления, обладают высокой психоэмоциональностью, сюжетностью, ролевой основой и многообразием игровых ситуаций, которые определяют и регулируют поведение детей.

Ожидаемые результаты

Целенаправленная работа по всем видам деятельности, в которых участвуют школьники во внеурочное время, поможет:

- формированию основ здорового образа жизни;
- формированию умений рационально организовывать жизнь и деятельность в соответствии с особенностями своего организма;
- развитию двигательной активности, пространственной ориентировки, координации движений детей с ТНР;
- развитию памяти, внимания, наблюдательности;
- коррекции осанки, дыхания.

Авторская программа «Движение – это жизнь» реализуется через разнообразные виды деятельности. В школе-интернате с детьми ОНР с 2009 г. Я провожу танцевальные занятия. На занятиях танцевального кружка дети учатся отрабатывать элементы народного, эстрадного танца, выполняют общеразвивающие и корригирующие упражнения, характерные движения танца, учат танцы народов мира, вырабатывают умение начинать и заканчивать движения одновременно с музыкой, воспринимать и чувствовать танец и музыку. Дети учатся ориентироваться в пространстве и синхронно двигаться вместе с другими детьми. У воспитанников прививается устойчивый интерес к танцевальным занятиям.

Задачи:

- формирование танцевальной культуры учащихся;
- развитие танцевальных способностей учащихся, чувства ритма, музыки;
- развитие эмоциональной сферы учащихся, воспитание танцевального и эстетического вкуса у учащихся.

Коррекционная работа: формирование правильной осанки.

Организация процесса: (возраст детей, сроки реализации программы, режим занятий, наполняемость группы).

Занятия проводятся один раз в неделю с 1 сентября по 25 мая, возраст детей – 7–10 лет, наполняемость группы – 15 человек.

Форма проведения. Формы и методы обучения.

В процессе занятий используются различные формы занятий (традиционные, практические занятия, праздники, конкурсы, беседы), а также различные методы.

Методы, в основе которых лежит способ организации занятия:

- словесный (устное изложение, показ танцевальных элементов);
- наглядный (показ видеоматериалов, иллюстраций, наблюдение, показ (выполнение педагогом));
- практический (разучивание элементов танца)

Методы, в основе которых лежит уровень деятельности детей:

- объяснительно-наглядный: дети воспринимают и усваивают наглядно;
- репродуктивный: учащиеся воспроизводят полученные знания и освоенные способы.

Методы, в основе которых лежит форма организации деятельности учащихся на занятиях:

- индивидуальный – индивидуальное выполнение танцевальных элементов;
- фронтальный – одновременная работа со всеми учащимися.

Ожидаемые результаты

В результате обучения по данной программе учащиеся:

- научатся выразительности движений и ловкости;
- будут знать основные понятия (позиции рук, ног);
- разовьют внимание, память, чувство ритма, танцевальный вкус, танцевальные способности учащихся, разовьют

мышечно-двигательный аппарат, дыхательную и сердечно-сосудистую системы;

- повысят трудолюбие, закаливание воли и характера;
- улучшат осанку, повысят жизненный тонус.

Формирование универсальных учебных действий

1. Регулятивные УУД:

- формировать умение планировать свои действия;
- контролировать этапы своей работы, оценивать процесс и результат выполнения задания, танцевальные движения.

2. Познавательные УУД:

- наблюдать и делать выводы.

3. Коммуникативные УУД:

- слушать и понимать речь своих товарищей, умение работать сообща, вести диалог.

4. Личностные УУД:

- формировать навыки самооценки.

По календарно-тематическому плану воспитанники кружка выучили движения и выступили с танцами: вальсом «С Днём учителя, милые дамы», хороводом «Осенние узоры», «Листопад», танцем по ППБ «Берегите природу», «Зонтики», «Бабочки», «Бурятский ёхор», «Испанское трио».

На занятиях хореографического кружка у учащихся развивается музыкальный слух, формируется правильная осанка, дети получают большую пользу для здоровья и развития личности. Результатом является выступление воспитанников на школьных утренниках, праздниках, участие детей в республиканских и городских фестивалях детского творчества, о чём свидетельствуют многочисленные дипломы и грамоты I, II и III степени.

Выбирая разные виды деятельности, важно учитывать то, что они будут в разной степени воздействовать на развитие разных сторон личности ребёнка.

Библиографический список:

1. Жуковская, Р. И. Игра и её педагогическое значение [Текст] / Р. И. Жуковская. – Москва : Просвещение, 2007.
2. Герасимова, О. В. Нарушение темпо-ритмической организации речи и игра как метод коррекции [Текст] : сборник научных трудов преподавателей коррекционной педагогики и спец. психологии ПИ СГУ / О. В. Герасимова, Т. А. Бочкарева. – Саратов : Слово, 2002. – Выпуск 1.
3. Гаркуша, Ю. Ф. Коррекционная воспитательная работа вне занятий в группе школьников с общим недоразвитием речи [Текст] / Ю. Ф. Гаркуша // Дефектология. – 2005. – № 1.
4. Пожиленко, Е. А. Использование наглядных пособий и игровых приёмов в коррекции младших школьников [Текст] / Е. А. Пожиленко // Дефектология. – 2006. – № 2.
5. Филічѳва, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей младшего школьного возраста [Текст] : практическое пособие / Т. Б. Филічѳва, Г. В. Чиркина. – Москва : Айрис-пресс, 2004.
6. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн // Обруч. – 2007. – № 6.
7. Глухов, В. П. Использование игровых приёмов в логопедической работе по коррекции звукопроизношения у дошкольников [Текст] / В. П. Глухова // Дефектология. – 2003. – № 4.

Алёхина Ю.Г.

НАПРАВЛЕНИЯ, СОДЕРЖАНИЕ И ПРИЁМЫ КОРРЕКЦИОННОЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЕМАНТИКИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ЛЕКСИКОНА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Статья посвящена коррекционно-развивающей логопедической работе с детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. В статье описываются общие направления, комплекс коррекционно-развивающих заданий и упражнений, направленных на формирование глагольного словаря.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, коррекционная работа.

Язык является важнейшим способом формирования и существования знаний человека о мире. Огромная доля информации поступает к нему через слово, и успех в обществе зависит от того, насколько хорошо человек владеет словом. Богатство словаря есть признак высокого развития речи ребёнка. У детей с ограниченными возможностями здоровья часто наблюдаются нарушения в формировании лексического запаса, поэтому их речь нельзя считать достаточно развитой.

Проблема формирования словарного запаса занимает важнейшее место в современной логопедии, а вопрос о состоянии словаря при различных речевых нарушениях и о методике его развития является одним из актуальных.

Можно выделить следующие направления логопедической работы по формированию семантики индивидуального лексикона дошкольников с ограниченными возможностями здоровья:

- 1) расширение объёма глагольного словаря (активного, пассивного);
- 2) работа над организацией индивидуального лексикона;
- 3) работа над пониманием лексического значения глаголов различных лексико-семантических групп (расширение возможностей овладения значением слова).

Выделение этих направлений способствует осознанию языковых процессов. Однако их разграничение оказывается условным, так как в процессе работы по формированию словаря указанные направления тесно взаимосвязаны.

Основные приёмы обучения: показ картинного материала, совместные и репродуктивные действия, вопросы и наблюдение.

Расширение объёма глагольного словаря

Работа над словом должна начинаться с уточнения, расширения и активизации словарного запаса. Работа по обогащению глагольного словаря ведётся с учётом частотного словаря детей конкретного возрастного периода, особенностей словаря дошкольников с тем или иным речевым нарушением.

Глагольный словарь должен расширяться продуктивными глаголами, обозначающими движение, перемещение в пространстве, звучание, трудовой процесс, умственную и речевую деятельность, состояние человека, местоположение в пространстве, конкретные действия.

На основе уточнённого пассивного речевого запаса необходимо организовывать устную речевую практику, в которой последовательно закрепляются лексические значения.

В работе над новым словом выделяются следующие этапы:

1. Знакомство с новым словом.
2. Уточнение произношения, звуковой анализ слова.
3. Уточнение и расширение лексического значения слова.
4. Закрепление и активизация слова в связной речи, формирование синтагматических связей.

Сначала необходимо познакомить детей с новыми словами, уточнить звукопроизношение слов, провести их звуковой анализ. Для этого используются упражнения на установление последовательности звуков в слове, на определение количества согласных и гласных звуков, выделение ударного гласного в слове и т. д. Также необходимо уточнить лексическое значение слов, акцентируя внимание детей на том, что обозначает изучаемое слово: звучание, движение, трудовой процесс и т. д.; подбирать вместе с детьми слова с таким же значением. Применяются различные игры, например:

1) можно использовать игрушечную собачку (кошку, мышку и др. животных и предметы). Логопед показывает, как собачка лает, кружится, бежит, прыгает, даёт лапку, ест, пьёт и т. п. Затем детям задаются вопросы: «Кто это? Что делает?». Дети должны отвечать одним словом или словосочетаниями. Далее детям предлагается подобрать ещё несколько действий, которые может выполнять собачка;

2) игра «Летает – не летает» (и аналогичные ей в зависимости от ЛСГ изучаемых глаголов). Логопед называет детям предметы и объекты. Если они летают – дети машут руками, если нет – приседают;

3) игра «Четвёртый лишний». Логопед раздаёт детям картинки с изображением предметов, животных. При выборе «лишнего», не соответствующего остальным объектам добавляется название действий: летает, ходит, ползает, плавает, поёт и т. д.;

4) у детей на столах картинки, логопед просит поднять картинку тех, у кого изображён предмет, животное, птица, которые летают, ходят, поют и т. д.

Также для расширения объёма пассивного глагольного словаря необходимо перед детьми выложить ряд предметных и сюжетных картинок. Перед детьми ставится задача показать картинку, на которой изображён человек или предмет, совершающий то или иное действие. При расширении объёма активного словаря детям также предъявляются картинки, но теперь перед детьми ставится несколько другая задача. Логопед показывает картинку, а дети должны назвать действие, которое совершает предмет или человек, изображённый на картинке.

Далее – проведение работы по активизации изученных слов различных лексико-семантических групп в связной речи: составление словосочетаний с глаголами, коротких предложений.

Реализация предложенной системы работы предполагает использование для этого индивидуальных, подгрупповых и групповых занятий. Словарную работу нужно проводить совместно с воспитателями не только на занятиях, но и во внеурочное время, в процессе игровой, трудовой, творческой и бытовой деятельности дошкольников.

Работа над организацией индивидуального лексикона

Формирование синтагматических связей предполагает точное употребление слова в речевом потоке, в словосочетаниях, в предложениях.

Работа над словосочетанием, предложением должна быть направлена на закрепление двухкомпонентных глагольных словосочетаний и нераспространенных полных предложений и включать упражнения над следующими конструкциями:

- глагол + существительное в именительном падеже (водит водитель);

- глагол + существительное в винительном падеже без предлога (рассказывают сказки);

- глагол + существительное в косвенном падеже без предлога (рубят топором);

- глагол + предложно-падежная конструкция (рисует в альбоме).

Овладение словосочетаниями позволит расширить и уточнить синтагматические связи между словами, валентность слов.

Работа над пониманием лексического значения глаголов

Работа в данном направлении основывается на современных представлениях психолингвистики о строении значения слова.

Формирование структуры значения слова включает уточнение денотативного значения, т. е. необходимо закреплять связь между звуковым рядом, образующим слово, и реалией окружающего мира. Необходимо вести коррекционную работу над звуко-слоговой структурой слова: развитие фонематического восприятия, закрепление правильного произношения звуков, коррекция звукопроизношения, воспитание готовности к первоначальным навыкам звукового анализа и синтеза.

При формировании структуры значения слова особое внимание необходимо уделять различным семантическим признакам слова. Подготовительный этап ознакомления детей со словами-синонимами и антонимами – уточнение известных детям слов-действий.

Детей нужно учить дифференцировать слова на основе признаков сходства и противопоставления. Также необходимо научить детей не только подбирать синонимы и антонимы к глаголам в предложение, но и находить их в предложениях, стихах, поговорках, загадках и коротком тексте.

При работе с глаголами-антонимами можно использовать следующие приёмы:

1) Предложить детям выполнять противоположные действия:

- опустить руки – поднять;

- встать из-за стола – сесть;

- открыть рот – закрыть;

- показать ладони – спрятать;

- согнуть руки – распрямить и т. п.

2) Игра «Картинки-перевёртыши» – составление предложений по картинкам. Если дети составляют предложение правильно, то логопед показывает им картинку с обратной стороны. Например: Мальчик ловит мяч (бросает). Девочка ловит бабочку (отпускает).

3) Подбор слова в предложение. Детям предъявляются незаконченные предложения. Их задача состоит в том, чтобы закончить предложение, подобрав подходящий по смыслу глагол-антоним. Например: Вечером мы засыпаем, а утром... (просыпаемся).

4) Поиск глаголов-антонимов в стихах, коротких текстах.

Библиографический список:

1. Залевская, А. А. Психолингвистические проблемы семантики слова [Текст] / А. А. Залевская – Калинин : КГУ, 1982. – 80 с.
2. Антипова, Ж. В. Формирование словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Ж. В. Антипова. – Москва, 1998. – 174 с.
3. Бабина, Г. В. Методика обогащения словарного запаса учащихся старших классов школы для детей с тяжёлыми нарушениями речи (на материале лексико-семантических групп глаголов) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Г. В. Бабина. – Москва, 1990. – 252 с.
4. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург, 2001. – 189 с.
5. Серебрякова, Н. В. Логопедическая работа по формированию лексики у дошкольников со стёртой формой дизартрии [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург, 1996. – 174 с.
6. Львов, М. Р. Словарь антонимов русского языка [Текст] / М. Р. Львов. – 2-е изд. – Москва : Русский язык, 1984. – 385 с.

Андреева Г.С.

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА С ДЕТЬМИ С ДЦП

В статье показана коррекционно-педагогическая деятельность учителя-дефектолога с детьми ДЦП, обучающимися на дому. Отражен практический опыт работы учителя-дефектолога по организации коррекционно-развивающей работы, по применению здоровьесберегающих технологий на занятиях с детьми двигательными нарушениями.

Ключевые слова: дети с ДЦП, коррекционно-педагогическая работа, индивидуально-ориентированная программа, здоровьесберегающие технологии, личностное развитие, социализация.

Особую актуальность в современном мире приобретает проблема образования, реабилитации и интеграции в общество детей, страдающих детским церебральным парали-

чом. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ДЦП является сложной системой реабилитационных мероприятий, направленных на развитие интеллектуальных умений, позна-

вательной деятельности, на повышение социальной активности, развитие самостоятельности.

Контингент учащихся в нашей школе-интернате с опорно-двигательными нарушениями с каждым годом растет. В данное время обучаются на дому 47 детей-инвалидов, из них 10 с ДЦП. Шесть лет обучала на дому Эльнура Б., четвертый год обучаю Настю Д. с диагнозом ДЦП. Обучение ведется по индивидуально-ориентированной, коррекционно-развивающей программе.

Одной из важных задач учителя-дефектолога является обеспечение оптимальных коррекционно-развивающих, здоровьесберегающих условий для успешного образования, реабилитации и социализации детей с двигательными нарушениями.

В начале учебного года проводится комплексное исследование учебно-познавательной деятельности, степени сформированности знаний, умений, навыков в объеме учебной программы по основным предметам, изучение сенсомоторных, двигательных, речевых особенностей и возможностей ребенка.

Также любое коррекционное занятие включает в себя диагностический блок, с помощью которого можно зафиксировать актуальный уровень развития определенных психических функций ребенка, выявить зону его ближайшего развития.

Коррекционно-педагогическая работа направлена на последовательное развитие познавательной деятельности, на коррекцию нарушений высших психических функций, двигательных, речевых нарушений, воспитание устойчивых форм поведения и деятельности, профессиональная ориентация.

Необходимо помнить, что каждое нарушение, вызванное церебральным параличом, преодолевается постепенно, иногда в течение многих лет. Нужно относиться к ребенку с ДЦП с бесконечным терпением, с большим оптимизмом, верой и любовью.

Разрабатывается индивидуальный маршрут сопровождения и реализуется коррекционно-развивающая программа. Используется системный подход к коррекционно-педагогической работе с учетом двигательных, речевых и психических нарушений.

Общие направления коррекционно-педагогической работы учителя-дефектолога с детьми ДЦП.

- формирование общеучебных (универсальных) умений и навыков;
- социально-личностное развитие (формирование необходимых жизненных компетенций);
- последовательное развитие познавательной деятельности и ее коррекция;
- коррекция нарушений высших психических функций;
- развитие речи и коррекция речевых нарушений;
- развитие мелкой моторики и координации движений;
- воспитание устойчивых форм поведения и деятельности, необходимых для социальной адаптации;
- профессиональная ориентация;
- ведение системного мониторинга усвоения ЗУН; мониторинга здоровья; мониторинга личностного развития.

Коррекционно-развивающие занятия имеют гибкую структуру, которая разработана с учетом возрастных особенностей и степени выраженности дефекта. В процессе занятия усвоение учебного материала параллельно формирует коммуникативные качества, обогащает эмоциональный опыт, активизирует мышление, формирует личностную ориентацию.

Во время занятий соблюдается охранительный режим:

- подбор комфортной позы для выполнения письменных и устных работ;

- организация минутки отдыха с использованием релаксационных упражнений, упражнений на укрепление опорно-двигательного аппарата, упражнений для глаз и др.;

- регулирование степени утомляемости ребенка за счет планирования порядка предъявления заданий по степени сложности;

- выбор оптимального темпа работы в соответствии с личностными особенностями ребенка;

- использование разнообразных дидактических, наглядных и игровых материалов.

Большую роль в реабилитации детей с ДЦП играет организация здоровьесберегающего процесса обучения, проведение коррекционно-оздоровительной работы. Применяются следующие здоровьесберегающие технологии:

1. Кинезотерапия (лечение движением). Методика «Гимнастика мозга» - профилактика, коррекция речевых и личностных нарушений, с опорой на компенсаторные возможности ребенка при межполушарной дисфункции. Применяются упражнения на формирование зрительно-двигательных координаций, пространственных представлений, на развитие мелких движений рук.

2. Дыхательная гимнастика – действенный метод кинезотерапии,

нормализует нейродинамические процессы коры головного мозга, способствует постановке диафрагмально-речевого дыхания. Применяется дыхательная гимнастика, которая способствует насыщению организма кислородом, улучшает обменные процессы и психоэмоциональное состояние.

3. Сказкотерапия. Применяются на занятиях коррекционно-

развивающие упражнения по содержанию сказки, дидактические и развивающие игры. Сказкотерапия активизирует у детей с ДЦП зрительное, слуховое, кинестетическое восприятие; развивает память, внимание, способствует; развитию речи; учит ребенка навыкам социокультурного пространства.

4. Коррекция зрения. Выполняем с детьми оздоровительный комплекс

упражнений – гимнастику для глаз: специальные упражнения для расслабления глаз, упражнения по профилактике близорукости.

5. Профилактический массаж. Во время минуток отдыха проводится

массаж рук еловыми шишками, специальными мячами, который способствует расслаблению гипертонуса, снятию повышенной возбудимости речевых центров.

Коррекционно-педагогическая деятельность также включает действия по формированию личности обучающегося с опорой на их положительные

С целью развития коммуникативных умений и навыков, успешной социализации активно привлекаю их к участию в различных конкурсах, выставках. Настя Д. активно участвует в творческих выставках школы, города, три года посещала «Школу здоровья» - летний инклюзивный лагерь для детей с ДЦП на базе школы-интерната.

Эльнур успешно участвует в мероприятиях школы-интерната, города и республики: принял участие в окружном фестивале творчества Управы «Автодорожный округ» для детей с ограниченными возможностями здоровья (стал номинантом, награжден Грамотой главы округа), участвовал на городском конкурсе детей-инвалидов (сертификат); стал дипломантом республиканского конкурса детских проектов (диплом 1 степени). Успешно защитил учебно-исследовательский проект «Цветок солнца» и др.

С целью повышения эффективности коррекционной работы обращаю большое внимание на сотрудничество с родителями, включение их в коррекционно-образовательный процесс, веду консультативную дефектологическую поддержку в вопросах образования детей с ДЦП.

В течение учебного года ведется динамическое наблюдение за развитием обучающегося. Проводится системный анализ личностного и познавательного развития, корректировка планирования коррекционно-развивающих занятий с учетом достижений обучающегося.

Библиографический список:

1. Шклярова, О.А. Здоровьесберегающее направление в современной школе [Текст] / О. А. Шклярова, Н. В. Шестакович, И. Г. Павлович. – Москва, 2012.

Багулина Н.В.

ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье рассматриваются особенности протекания психических процессов у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития – в частности, процесса произвольного внимания. Особое место уделено исследованию основных свойств внимания: концентрации, объема и распределения.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, произвольное внимание, познавательные процессы, высшие психические функции.

Проблема воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) является одной из наиболее важных и актуальных проблем коррекционной педагогики и психологии.

В последние годы отмечается значительный рост количества детей с отклонениями в развитии. Наиболее многочисленной категорией являются дети с ЗПР.

В условиях ЗПР затруднен процесс формирования высших психических функций, страдает личностное развитие ребёнка, не в полной мере реализуются возрастные возможности.

Изучению психологических особенностей этих детей посвящены многие современные исследования. К числу актуальных, но всё ещё недостаточно исследованных проблем следует отнести проблему изучения развития произвольного внимания у старших дошкольников с ЗПР.

Т. А. Власова и М. С. Певзнер отмечают, что основным признаком ЗПР является незрелость эмоционально-волевой сферы. Одно из проявлений этой незрелости – неумение сосредоточиться на выполнении учебных заданий. [3, с. 45]

В. И. Лубовский отмечал недостаточную сформированность произвольного внимания у детей с ЗПР, дефицитность основных свойств внимания: концентрации, объема и распределения. [3, с. 47]

Особенности развития внимания у старших дошкольников с ЗПР в разное время изучали ряд учёных: Т. Я. Власова, Л. С. Выготский, С. А. Домишквич, Г. И. Жаренкова, А. Л. Лурья, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, И. Ф. Марковская, М. С. Певзнер, Э. Я. Пекелис, Г. Е. Сухарева, З. Тржесоглава, У. В. Ульяновская, Ю. С. Шевченко и др. В психолого-педагогических исследованиях этих учёных выделены такие особенности внимания у детей с ЗПР, как неустойчивость (колебания) внимания, сниженная концентрация, избирательность, распределение, уменьшение объема и повышенная отвлекаемость. [1, с. 115]

В результате системной, кропотливой коррекционно-развивающей работы наблюдается положительная динамика в формировании общеучебных умений и навыков, в развитии учебно-познавательной деятельности, речевых, двигательных функций детей с ДЦП.

Коррекционно-педагогическая работа учителя-дефектолога способствует успешной реабилитации, полноценному личностному развитию, в социальном становлении детей с двигательными нарушениями.

Несмотря на многочисленные достижения, в психолого-педагогической практике ощущается недостаток сведений о том, какие методические приёмы нужно использовать для развития произвольного внимания у старших дошкольников с ЗПР, не определён круг наиболее эффективных коррекционных занятий применительно к особенностям детей этой категории, имеющих низкий уровень показателя развития внимания. Необходимость учёта индивидуальных особенностей остается сложной задачей для педагогов и психологов при организации образовательного процесса.

В то же время в соответствии с Федеральным государственным стандартом дошкольного образования требуется осуществлять работу по развитию у старших дошкольников с ЗПР познавательных психических процессов. В особой мере это касается произвольного внимания старших дошкольников с ЗПР, т. к. своевременное выявление, изучение и коррекция нарушений познавательной сферы, прежде всего произвольного внимания у детей с ЗПР именно в старшем дошкольном возрасте, является необходимым условием подготовки этой категории детей к школьному обучению. [2, с. 39]

Школа предъявляет требования к произвольности детского внимания в плане умения действовать без отвлечений, следовать инструкциям и контролировать получаемый результат. Дети, начинающие обучаться в школе, чаще всего страдают от рассеянности или невнимательности. Особенно это касается детей с ЗПР. Поэтому целью данного исследования явилось изучение и развитие произвольного внимания у старших дошкольников с ЗПР. Предметом исследования стало выявление особенностей произвольного внимания у старших дошкольников с ЗПР.

Для определения особенностей произвольного внимания у старших дошкольников с ЗПР была составлена и апробирована диагностическая программа, включающая следующие методики: методику Р. С. Немова «Запомни и расставь

точки» для оценки объёма внимания; методику «Корректирующая проба» (тест Бурдона), направленную на определение уровня развития распределения и переключения внимания; методику Р. С. Немова «Найди и вычеркни» на определение продуктивности и устойчивости внимания; методику Н. Н. Павлова, Л. Г. Руденко «Найди такую же картинку» на определение уровня развития устойчивости внимания, выявление способности устанавливать тождество, сходство и различие предметов на основе зрительного анализатора; методику «Изучение свойств внимания» (тест Бурдона) для изучения устойчивости и концентрации внимания.

В исследовании участвовали 6 детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. На констатирующем этапе исследования с помощью указанной диагностической программы у старших дошкольников с ЗПР установлен ряд особенностей развития произвольного внимания.

Так, с помощью методики «Запомни и расставь точки» установлено, что у 83 % детей присутствует низкий уровень сформированности объёма произвольного внимания, 17 % имеют средний уровень объёма внимания.

В соответствии с методикой «Корректирующая проба» у большинства испытуемых – 83 % – выявлен низкий уровень способности к переключению и распределению внимания, 17 % имеют средний уровень, высокий уровень не имеет никто.

По данным, полученным с помощью методики «Найди и вычеркни», у 67 % детей установлен низкий уровень развития продуктивности и устойчивости внимания (внимание неустойчивое, рассеянное, плохо концентрируемое), у 33 % детей выявлен средний уровень.

Методика «Найди такую же картинку» позволила выявить, что у большинства старших дошкольников с ЗПР – 66 % – низкий уровень развития устойчивости произвольного внимания, который ведёт к снижению продуктивности, 34 % детей с ЗПР имеют средний уровень развития.

Концентрация внимания у этих детей по данным, полученным с помощью методики «Изучение свойств внимания», также развита очень слабо. Низкий уровень развития этого

свойства внимания присутствует у 67 % испытуемых, у 33 % – средний.

Полученные результаты подтверждают, что у детей с ЗПР страдают все свойства внимания, долго не формируется произвольное внимание.

Большое значение в формировании всех нарушенных свойств внимания детей, отстающих в развитии, имеет вовремя начатая коррекционная работа с учётом их возрастных, психологических и индивидуальных особенностей. Чем раньше начата коррекционная работа, тем эффективнее будет её результат.

Средствами развития произвольного внимания могут являться дидактическая игра и всевозможные упражнения игрового характера, так как все психические процессы, в том числе и произвольное поведение, в дошкольном возрасте формируются в ведущей для этого периода игровой деятельности. Дидактическая игра упорядочивает поведение ребёнка, ребёнок с удовольствием подчиняется правилам игры, это делает его поведение осмысленным и осознанным, ребёнок учится контролировать себя, действовать правильно, лучше запоминать необходимый материал, управлять своим вниманием и поведением. Наблюдаются трудности в переключении внимания с одного вида деятельности на другой, часто обращают внимание на второстепенные детали и на них «застеивают». [4, с. 150] При недостаточной избирательности внимания ребёнок не может сконцентрироваться именно на той части материала, которая необходима для решения поставленной задачи. При недостаточной произвольности внимания ребёнок затрудняется сосредоточивать внимание по требованию. В результате ребёнок может не слышать, что говорит воспитатель, или же уловить только начало задания, которое ему дается, не заметить происходящего вокруг него. Неорганизованность поведения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, их повышенная импульсивность и неусидчивость, как правило, являются следствием неумения управлять своим вниманием и поведением. Всё это указывает на недостаточную сформированность произвольного внимания в целом.

Библиографический список:

1. Белопольская, Н. Л. Психическая диагностика личности детей с задержкой психического развития [Текст] / Н. Л. Белопольская. – Москва : Когито-Центр, 2015.
2. Борякова, Н. Ю. Комплексное изучение детей с задержкой психического развития в условиях детского сада [Текст] / Н. Ю. Борякова, М. А. Касицына // Коррекционная педагогика. – 2014. – № 6.
3. Диагностика нарушений в развитии детей с ЗПР [Текст] / сост. Т. Б. Иванова, В. А. Илюхина, М. А. Кошулько. – Москва : Детство-Пресс, 2015. – 112 с.
4. Заширинская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития [Текст] / О. В. Заширинская. – Санкт-Петербург, 2012.

Барабанов Р.Е.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА РЕЛАКСАЦИОННОГО БИОУПРАВЛЕНИЯ В КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ЗАБОЛЕВАНИЙ ГОЛОСОВОГО АППАРАТА

Статья посвящена исследованию эффективности многократного применения релаксационного биоуправления в лечении заболеваний голосового аппарата. Описывается взаимосвязь между нарушением голоса и расстройством вегетативной нервной системы с изменением общего психоэмоционального состояния. Рассматриваются психосоматические аспекты заболеваний голосового аппарата. Основное внимание уделяется описанию активационной биоуправляемой релаксационной терапии, обеспечивающей повышение активности нервной системы и психической деятельности. Делается вывод о том, что активация адаптационных возможностей организма способствует восстановлению голоса.

Ключевые слова: нарушение голоса, дисфония, вегетативная дисфункция, биоуправление, релаксационная терапия.

Современный ритм жизни в крупном городе, сокращение естественных рекреационных возможностей усиливают влияние одного из главных факторов риска в развитии низкого уровня жизнестойкости как интегрального компонента качества жизни пациентов с патологией голосового аппарата – фактора стресса. В результате постоянного действия стресса существенно снижается работоспособность, ухудшается физическое и психическое здоровье, провоцируются конфликтные ситуации. [2]

Учитывая, что в ходе нашего исследования ВНС 55 % респондентов показали выраженное ослабление активности симпатического центра, 16 % – снижение вазомоторного центра, 11 % пациентов – умеренное преобладание симпатической нервной системы, а проведенный мониторинг ПФС выявил наличие у 77 % пациентов вегетативной дисфункции, у 25 % – вегетативной дистонии, полученные данные указывают на напряжение компенсаторно-приспособительных регуляторных механизмов современного человека. Учитывая, что при наличии дисфункции ВНС более стойкие функциональные нарушения голоса и органические заболевания были выявлены у пациентов, чья профессия относилась к разряду голосоречевых и приводили к ухудшению качества профессиональной деятельности, мы оценили эффективность релаксационного биоуправления для коррекции вегетососудистого дисбаланса и эмоционально-личностной сферы у пациентов с заболеваниями гортани различного генеза.

В личностном плане способность противостоять стрессу – основное условие сохранения психического и соматического здоровья. Умение управлять стрессами позволяет повысить эффективность жизнедеятельности человека, способствует снижению количества конфликтных ситуаций, оперативному принятию правильных решений в условиях жесткого ограничения во времени, расширению набора эффективных стратегий поведения в стрессовых ситуациях.

Целостный подход в соматической медицине предусматривает использование в лечении и реабилитации заболеваний внутренних органов психотерапевтических методов, к которым можно отнести релаксационное биоуправление. [4] Оно основано на принципе биологической обратной связи, когда регистрируемый физиологический параметр пациента выводится на экран в виде игрового сюжета.

Выбор релаксационной биоуправляемой терапии был обусловлен следующими обстоятельствами. Чтобы повысить стрессоустойчивость, сформировать необходимый уровень жизнестойкости, пациенту необходимо было успокоиться, расслабиться, научиться новым поведенческим стратегиям. Только тогда удавалось улучшить свой собственный результат

из предыдущего сеанса, что являлось залогом совершенствования навыков саморегуляции. Среди всех преимуществ релаксационного варианта биоуправления следует отметить то, что в процессе терапии пациента из пассивного объекта врачебных вмешательств превращается в заинтересованного, сознательно активного субъекта лечебно-реабилитационного процесса. [1]

Компьютерная система релаксационного биоуправления «БОСЛАБ» разработана в НИИ молекулярной биологии и биофизики СО РАМН. В её состав входит прибор «БИ-02М» для регистрации электромиографического сигнала с фронтальной мышцы лба, а также кожной температуры с ногтевой фаланги пальца руки и программное обеспечение, включающее 3 сессии: «Цветы», «Автомастер», «Коллекционер» (*регистрационное удостоверение Минздрава РФ № 29/03010300/023100 от 28.04.2000*).

Целью настоящего исследования было изучение эффективности многократного применения релаксационного биоуправления для обучения навыкам саморегуляции пациентов с заболеваниями голоса.

Основная группа пациентов состояла из 50 человек (31 женщина и 19 мужчин в возрасте от 18 до 53 лет), прошедших курс релаксационного биоуправления: 10 сеансов, в каждом по 2 сессии, продолжительностью по 20 минут каждый. Контрольная группа состояла также из 50 человек в возрасте от 23 до 51 года, прошедших курс индивидуального аутотренинга (10 сеансов по 30 минут).

В ходе работы на релаксационном тренажере оценивали динамику изменений температуры и электромиографического сигнала посредством графических представлений. В каждом сеансе тренинга определялась степень его эффективности. Поскольку основной задачей для пациента было снижение уровня мышечного напряжения, наиболее эффективным считался тот сеанс, где регистрировалось понижение мышечного тонуса в среднем не менее, чем на 2 мкВ, и возрастание температуры не менее, чем на 2 градуса.

Результаты

В основной группе было показано, что курс релаксационного биоуправления способствует значительному снижению личностной и ситуативной тревожности, улучшению эмоционального фона, снижению нервнопсихического напряжения, повышению активности психической деятельности, формированию достаточного уровня жизнестойкости, что благоприятно влияет на общее психическое состояние. Можно говорить о том, что тренинг релаксационного биоуправления наиболее показан людям с повышенной тревожностью, т. к. многократное пребывание в состоянии расслабления приво-

дит к снижению восприятия внешних ситуаций как угрожающих, а затем навык переносится в реальную жизнь.

На основе данного опыта использования длительного курса антистрессовой терапии у профессионалов голоса появилась возможность проведения индивидуальной диагностики стрессоустойчивости.

Выводы

Неблагоприятное психоэмоциональное состояние существенным образом снижает успешность саморегуляции и поведения, заставляя человека платить «сверхвысокую психофизиологическую цену» во время и после пребывания в стрессовой ситуации. [3] Прогнозирование стрессовых реакций имеет большое практическое значение, т. к. оно позволя-

ет заранее выявлять пациентов с проявлением неблагоприятного психоэмоционального напряжения в ситуации стресса и проводить с ними соответствующую психологическую коррекцию. Своевременная реализация психокоррекционных мероприятий помогает сохранить здоровье и повысить эффективность бытовой и общепрофессиональной деятельности.

Технология релаксационного биоуправления позволяет расширить арсенал психологических тренингов по профилактике и коррекции стресса, поскольку использует программы внутриличностных установок, позволяющие мобилизовать способности к оптимальному функционированию в сложных ситуациях.

Библиографический список:

1. Донская, О. Г. Исследование личностных особенностей в группах, различающихся по успешности освоения метода игрового биоуправления [Текст] / О. Г. Донская, О. А. Джафарова, О. В. Гриценко, К. Г. Очеретная // Биоуправление в медицине и спорте. – Омск, 2003. – С. 12–13.
2. Джафарова, О. А. Тренинг «Управление стрессом» для персонала ЗСЖД на базе технологии игрового биоуправления [Текст] : сб. научных трудов «Корпоративное обучение» / О. А. Джафарова, О. Л. Гребнева, К. Г. Очеретная ; под ред. А. В. Грищенко. – Новосибирск, 2006. – С. 170–182.
3. Редько, Н. Г. Эффективность игрового биоуправления при лечении и реабилитации психосоматических заболеваний [Текст] / Н. Г. Редько, О. А. Джафарова, И. А. Бахтина // Вестник НГУ. Серия «Биология, клиническая медицина». – 2007. – Т. 5. – В. 2. – С. 33–36.
4. Штарк, М. Б. Компьютерные системы биоуправления: тенденции развития [Текст] / М. Б. Штарк, О. А. Джафарова // Медицинская техника. – Москва : Медицина, 2002. – С. 34–35.

Бараникова Т.Н., Попова С.В., Трефилова Т.Д.

СОЗДАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ ДЛЯ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ, ПОЛУЧЕНИЯ ИМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ В ДОО

В статье рассматриваются проблемы адаптации и получение образовательного, социального опыта детей с ОВЗ в дошкольном возрасте. Особое внимание обращается на сенсорное развитие, которое составляет основу умственного воспитания ребёнка, а также формирование коммуникативной компетенции с целью социализации детей и улучшение условий жизнедеятельности в целом.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, сенсорное развитие, коммуникативная компетенция, речевое развитие, продуктивная деятельность.

Дети с нарушениями интеллекта долгое время оставались в тени образовательного процесса. Как известно, дефицит общения в дошкольном возрасте накладывает отпечаток на последующую судьбу ребёнка.

На современном этапе усилия государства и общества в целом направлены на социализацию детей с проблемами в интеллектуальном развитии. Большое значение уделяется подготовке таких ребят к школе, где важную роль играет умение общаться со сверстниками и взрослыми. [1]

Формирование коммуникативных умений имеет свои закономерности, связанные с возрастными и психологическими особенностями детей. Наше ДОО посещают дети с тяжёлыми речевыми нарушениями, в силу своих особенностей они не стремятся, а иногда и не могут общаться. Это объясняется следующими причинами:

- бедный словарный запас, препятствующий формированию высказывания;
- неумение устанавливать и развивать эмоциональные связи;
- низкая подражательная деятельность;

- сниженный уровень мотивации;
- повышенная психическая утомляемость.

У детей с ТНР без специального обучения не развивается возможность регулировать свою деятельность с помощью собственной речи. Поэтому главным направлением работы является коррекция речевых нарушений, развитие речи, а через речевое общение – развитие коммуникативной компетенции с целью социализации детей и улучшения условий жизнедеятельности в целом. [2]

Овладение коммуникативными умениями осуществляется в процессе организации с педагогами ДОО: познавательной, двигательной, игровой, трудовой, музыкально-художественной и др. видами детской деятельности, опосредствованных словом в общении с взрослыми и детьми.

Сенсорное развитие составляет основу умственного воспитания ребёнка. От того, насколько полно ребёнок научится воспринимать объекты, предметы, явления действительности, оперировать этими знаниями, зависит процесс его вхождения в окружающий мир.

Сенсорное развитие детей с ТНР отличается качественным своеобразием. Затруднена ориентировочно-исследовательская деятельность, направленная на исследование свойств и качеств предметов. Требуется большое количество проб при решении наглядно-практических задач, дети затрудняются в обследовании предмета. Основная проблема в том, что их сенсорный опыт не обобщается и не закрепляется в слове, эталонные представления не формируются своевременно.

Развитие детей происходит только в активном взаимодействии специалистов в ДОУ. Важнейшим аспектом работы является целенаправленное формирование высших психических функций, обеспечение полноценного психологического базиса для развития мышления и речи.

В работе по формированию системы сенсорных эталонов стоят следующие задачи:

- формирование представления о геометрических фигурах, телах и их свойствах;
- развитие зрительного гнозиса, навыка и идентификации по сенсорным признакам (цвет, форма, величина);
- совершенствование восприятия формы в играх на подбор объёмных геометрических тел разной конфигурации (звездочка, овал, многоугольник и т. д.)

Для решения этих задач в группе создана специальная коррекционно-развивающая сенсорная среда, в которой широко представлен материал М. Монтессори.

Формирование системы сенсорных эталонов осуществляется в условиях повседневной жизни детей, в процессе всех видов детской деятельности, соблюдается комплексный подход. На аналогичном материале в рамках одной темы каждый из специалистов решает общие и специфические задачи сенсорного восприятия.

Учитель-логопед подбирает упражнения на указание признаков предметов (большой – маленький), учит согласовывать прилагательные в роде, числе, падеже (синий и т. д.).

Музыкальный руководитель формирует умение ориентироваться на высоту, силу, тембр голоса: «Кто поёт: большая или маленькая кукла?», «Постучи в маленьких барабан» и т. д. Музыкальный руководитель развивает звуковое восприятие при различении неречевых звучаний (последовательный ряд из двух-трех звуков).

В двигательной деятельности дети активнее воспринимают новые предметы их свойства, качества. Педагог по физической культуре набирает пособия разной величины: флажки, мячи и т. д., имеющие основные цвета. Игровые задания выстраиваются на соотношениях контрастных по цвету или величине предметов (в одну руку ребёнку дается красный флажок, в другую – синий). Ходьба по разноцветным «пробкам», выполнение упражнений с обручем помогают закрепить цвет и форму. Педагог-психолог подбирает игры и упражнения на закрепление сенсорных эталонов на развитие высших психических процессов.

Большое внимание уделяется развитию продуктивной деятельности. В современных педагогических исследованиях доказывается необходимость занятий творчеством для умственного развития детей с ТНР. Дети отдают предпочтение продуктивной деятельности благодаря своей доступности, наглядности, приближенности к игре. Развитие творческих способностей зависит от богатства опыта ребёнка. Чем боль-

ше он видел, слышал и пережил, чем больше он знает и усвоил, тем продуктивнее его развитие. Именно с накопления опыта начинается любое развитие. Детям демонстрируют процесс рисования, лепки, привлекая их внимание к полученному результату, к совместным действиям.

В работе с детьми с ТНР используются такие техники, которые создают ситуацию успеха, позволяют преодолеть чувство страха перед неудачей в данном виде творчества (пластилинография – дети отщипывают небольшие кусочки пластилина, скатывают из них маленькие шарики и выкладывают по контуру рисунка). [3]

При непосредственном контакте пальцев рук с тестом дети познают его свойства: вязкость, мягкость, пластичность. Крупные и неточные движения руками постепенно становятся более тонкими и точными. Внимание ребёнка концентрируется на предмете, а выполняемые действия по обследованию предмета закрепляются в слове сначала в пассивной, а затем и в активной речи.

Работая с тестом, дети усваивают способы передачи основных признаков предмета, формы и величины. Формирование творческих способностей происходит посредством использования техник рисования, которые способствуют повышению уровня развития зрительно-моторной координации. Например, рисование по кафельной плитке. Ребёнок наносит разноцветные мазки акварельными красками, что не устраивает его, стирает мокрой салфеткой, многократно повторяет. Благодаря рисуночной деятельности дети учатся удерживать определённое положение корпуса тела, рук.

Важно отметить, что увлекательность процесса для детей с ТНР гораздо важнее конечного результата. Рисование печатками из картошки позволяет многократно изображать один и тот же предмет, составляя из его отпечатков самые разные композиции. Ребёнок прижимает печатку к подушке с краской и наносит оттиск на лист бумаги. В результате развивается мелкая моторика рук и закрепляются уже полученные знания, также формируется фразовая речь.

Многократное повторение вырабатывает процессуальные действия, они заменяются цепочкой действий, их логической последовательностью.

Ребёнок развивается в процессе общения с взрослым. В основе этого лежит эмоциональный контакт, постепенно перерастающий в сотрудничество. Только речь взрослого активно включает в усвоение предметных действий: привлекает внимание к игрушкам, формирует задачу, руководит способами выполнения этой задачи.

Роль взрослого выступает в качестве носителя опыта действий. Эмоциональный тон определяет настроение, направленность общения. Взрослый привлекает внимание к субъективным качествам друг друга, демонстрируя достоинства сверстника (похвала), объединяет по интересам в подгруппы, постепенно расширяя количественный состав группы. Так постепенно формируются навыки общения необходимые для дальнейшей социализации детей.

К сожалению, без руководящей роли педагога, его примера и активного участия у таких детей не развивается возможность регулировать свою деятельность самостоятельно. Поэтому так важна поэтапная работа, организованная в ДОУ.

Библиографический список:

1. Неретина, Т. Г. Система работы со старшими дошкольниками с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения [Текст] / Т. Г. Неретина. – Москва : Баласс, 2004. – 240 с.
2. Катаева, А. А. Дефектология [Текст] / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – Москва : Просвещение, 2001. – 144 с.
3. Екжанова, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта [Текст] / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – Москва : Просвещение, 2005. – 272 с.

Баширова М.В., Королько О.В.

ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ С ОНР НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ КОРРЕКЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье представлен опыт по формированию фонематических процессов у детей с ОНР на начальном этапе коррекционного обучения.

Ключевые слова: фонематический процесс, дети с ОНР, коррекционное обучение.

Хорошая речь – важнейшее условие всестороннего полноценного развития детей. Чем богаче и правильнее у ребёнка речь, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие. [1, с. 5]

Ежегодно логопедическими службами общеобразовательных школ выявляется значительное количество учащихся с системным нарушением речи. Такие дети попадают в разряд неуспевающих учеников, испытывают затруднения в процессе обучения не только по русскому языку, но и по другим предметам. Отклонения в речевом развитии можно устранить в условиях общеобразовательной школы на логопедических занятиях. Основным контингентом учащихся, нуждающихся в логопедической помощи, являются дети с ограниченными возможностями здоровья, имеющие заключение «общее недоразвитие речи».

Общее недоразвитие речи – дефект, при котором у ребёнка с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом оказываются несформированными все компоненты языковой системы: фонетика, лексика и грамматика. [2, с. 3]

Одним из видов работ начального этапа с детьми с ОВЗ (ОНР) является развитие фонематического восприятия и звукового анализа.

Данная работа – итоговое фронтальное занятие по восполнению пробелов в развитии звуковой стороны речи.

«Азбука города». Игра-путешествие. Речевое соревнование.

(2 класс)

Цели игры:

1. Образовательная – применение знаний и умений, полученных на логопедических занятиях через групповую форму организации познавательной деятельности, расширение представлений детей о правилах дорожного движения.

2. Развивающая – продолжать развивать навыки фонематического восприятия, слогового анализа и синтеза, чувства ритма.

3. Воспитательная – продолжать воспитывать у детей чёткое соблюдение правил дорожного движения, умение работать в команде, взаимовыручку.

4. Коррекционная – работать над развитием речи, логического мышления, кругозора.

Оборудование:

1. Эмблемы команд.

2. Карточки-задания.

3. Картинки транспортных средств.

4. Графическое изображение перекрёстка, силуэты светофоров, пешеходов, «зебры», автомобилей и т. д.

Технические средства:

1. Компьютер. 2. Мультимедийный проектор. 3. Аудиозаписи звуков транспорта, песни «Дорогою добра» муз. М. Минкова, сл. Ю. Энтина.

Ход игры

Логопед:

«Город, в котором

С тобой мы живём,

Можно по праву сравнить

С букварём,

С азбукой улиц,

Проспектов, дорог,

Город даёт нам

Всё время урок.

Вот она, азбука,

Над головой,

Знаки развешаны

Вдоль мостовой.

Азбуку города

Помни всегда,

Чтоб не случилась

С тобою беда». (Я. Пишумов)

-Здравствуйте, ребята! Очень рады видеть вас на этом празднике. Сегодня у нас игра-путешествие. Вы будете путешествовать по остановкам, думать, выполнять речевые задания. И всё это объединено одной темой – «Азбукой города», т. е. связано с соблюдением правил дорожного движения, городским транспортом. Сегодня, играя, вы докажете, что знаете и соблюдаете правила дорожного движения. А для начала небольшая разминка.

Я буду задавать вопросы, а вы отвечайте только «Да» или «Нет», договорились?

Быстрая в городе очень езда.

Правила знаешь движения? «Да».

Вот в светофоре горит красный свет,

Можно идти через улицу? «Нет».

Ну, а зелёный горит, вот тогда

Можно идти через улицу? «Да».

Сел ты в автобус, не взял ты билет,

Так поступать полагается? «Нет».

Старушка – преклонные очень года,

Уступишь ей место в автобусе? «Да».

Мчит по дороге велосипед.

Ты тоже гоняешь по улицам? «Нет».

А чтоб не случилась с тобою беда,

Следишь за движеньем внимательно? «Да».

А вот светофор не горит, света нет,

Ты быстро бежишь через улицу? «Нет».

Скажите, а мамы и папы всегда

Следуют этим правилам? «Да».

Теперь постарайтесь дать точный ответ,

Можно НЕ следовать правилам? «Нет».

Молодцы!

Логопед: Время пришло разделиться на 2 команды. Отгадайте загадку – и вы узнаете, как будет называться первая команда:

«Я по городу шагаю

Я в беду не попадаю.
Потому что твёрдо знаю -
Правила я выполняю». (Пешеход).

Вторая команда:

«Выезжает на дорогу
Он обычно спозаранку,
На педаль поставив ногу
И рукой крутя баранку». (Водитель).

Итак, первая команда – Пешеходы.

Вторая – Водители. (Прикрепляются эмблемы участникам команд).

I. Остановка, до которой вам придётся доехать, – «Транспортная».

Вам необходимо отгадать загадки о транспорте, найти соответствующую картинку, её название и подчеркнуть в слове гласные буквы. Для 1 команды:

Он по городу гремит,
Он по городу звенит,
По рельсам быстро мчится.
В любую сторону домчит,
Кто хочет прокатиться? (Трамвай)
По асфальту едет дом,
Пассажиров много в нём.
А над крышей рожки,
Без них ходить не может. (Троллейбус)
Дом по улице идёт,
На работу нас везёт.
Накорми его бензином
И обуй его в резину. (Автобус)
Машина пьёт бензин, как молоко,
Может бегать далеко.
Для комфорта, для людей,
Много «шашечек» на ней. (Такси)
Братцы в гости снарядились,
Друг за друга прицепились.
От колёс лишь мерный стук
Тук-тук-тук да тук- тук- тук. (Поезд)

Для 2 команды:

Он у нас огромный,
Труженик большой.
Грузы многотонные
Возит день-деньской.
Кирпичи – на стройку, трубы на завод.
И песок и доски – запросто везёт. (Грузовик)
Эта машина готова помочь.
Мчится и утром, мчится и в ночь.
Коль с человеком случилась беда,
Поможет здоровью везде и всегда. (автор О. В. Королько, «Скорая помощь»)
Чудо-великан не по морю плывёт.
Чудо-великан по земле идёт.
Поле вспашет, снег сгребёт,
Чистоту он наведёт. (Трактор)
И в любое время года
И в любую непогоду
От огня спасёт всегда,
В «рукаве» течёт вода. (автор О. В. Королько, пожарная машина)

Будешь в армии служить и с машиной той дружить,
Всех солдат везёт туда, где нужнее, где беда. (автор О. В. Королько, военная машина)

Делается обобщение: Как одним словом можно назвать машины первой команды?

Ответ: Пассажирский транспорт.

Вопрос: А машины второй команды?

Ответ: Спецтехника.

(Слово жюри, на перекрёсток крепится на магнитах слузет светофоров)

II. Следующая остановка – «Слоговая».

Перед командами слова на карточках. Необходимо подчеркнуть гласные, разделить слова на слоги и разложить по схемами: ---- (1 слог) ---- --- (2 слога) ---- ---- (3 слога)

путь «зебра» автобус

дом такси переход

трамвай зелёный

дорога

жезл сигнал самокат

мост красный пешеход

свисток светофор

водитель

(Слово жюри, оформляется перекрёсток «зеброй»)

III. У нас в гостях юные инспекторы дорожного движения. ЮИДДовцы проводят «Викторину по дорожным знакам».

IV. Следующая остановка – «Поэтическая». Подбери слово в рифму. К слову на красной карточке подбери слово в рифму на зелёной или жёлтой карточке.

Пешеход – переход Водители – родители

Красный – опасный Мост – хвост

Путь – будь Фонари – снегири

Свисток – цветок Дорога – берлога

Такси – неси Сигнал - узнал

(Слово жюри, на перекрёсток прикрепляются символы машин)

V. Игра с болельщиками. а) Прослушайте звуки, которые издаёт пассажирский транспорт, угадайте, какой это транспорт (самолёт, поезд, пароход, сирена, сработавшая сигнализация авто и т. д.); б) Игра. Я буду спрашивать, а вы, если согласны, отвечайте: «Это я, это я, это все мои друзья!» А если нет, то хлопайте в ладоши. В этой игре прозвучит устаревшее слово «мостовая». На экран фото с изображением мостовой и пояснения логопеда.

Кто из вас идёт вперёд

Только там, где переход?

Кто летит вперёд без спора

И не видит светофора?

Кто из вас, идя домой,

Держит путь по мостовой?

Знает кто, что красный свет

Означает «ХОДА НЕТ»?

Только там, где переход,

Кто дорогу перейдёт?

Кто, не зная этих правил,

Посреди дороги замер?

Правила кто на дорогах

Соблюдает очень строго?

Кто все правила движенья

Назовёт без промедленья?

VI. Следующая остановка – «Путаница». Первое задание: на карточках перепутаны слоги, нужно составить слова. Например: ле, со, ко = колесо, ши, на, ма = машина и т. д.

Второе задание: составить предложение из отдельных слов, прочитать предложение. Если суждение ошибочно, то исправить его. Например: Разрешается переходить улицу на красный сигнал светофора и т. д.

(Слово жури, символы на перекрёсток)

VII. Логопед:

Там, где шумный перекрёсток,

Где машин не сосчитать,

Перейти не так уж просто,

Если правила не знать».

Предлагаем вам музыкальную паузу. Логопеды поют частушки:

Мы частушки вам споём

Вы нам помогайте,

Если чуточку слукавим,

Вы нас не ругайте!

Ехал Петя на мопеде

Не смотрел, кто рядом едет,

Лечит Петя перелом,

Сдан мопед в металлолом.

К переходу шли мы с Севои,

Посмотрели мы налево,

Хорошо, что посмотрели,

А иначе б здесь не пели.

Шёл Серёжа как-то в школу,

Пил из горла «Пепси-колу».

Не смотрел он на машины,

А сейчас он носит шину.

Шёл танцор на красный свет,

Торопился на балет.

Он в больнице ПДД

Учит вместо па-де-де.

Логопед: И в заключении праздника наши советы!

Это правило первым заучи:

«На зелёный лишь свет вперёд иди!».

Через улицу весь идёт народ

Там, где знак дорожный «Переход».

Тут шалить, мешать народу запрещается,

Быть примерным пешеходом разрешается.

Автобус сзади обходи, налево и направо при этом посмотри.

Если есть тебе 14 лет, то твой транспорт пока – велосипед.

А в 16 – сядешь ты на мопед.

А «стукнет» 18 лет – садись, дружок, в кабриолет.

И помни, садясь за руль велосипеда, машины или мопеда:

Если правила не знать, если их не выполнять...

ТО БЕДЫ НЕ МИНОВАТЬ!

Правил дорожных на свете немало

Все бы их выучить нам не мешало.

Но основное из правил движенья

Знать как таблицу должны умноженья:

На мостовой – не играть, не кататься!

Если ты хочешь здоровым остаться!

(Жюри подводит итоги, все поют песню «Дорогою добра»)

Библиографический список:

1. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения [Текст] / М. Ф. Фомичева. – Москва, 1989. – 239 с.
2. Ткаченко, Т. А. Логопедическая тетрадь. Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа [Текст] / Т. А. Ткаченко. – Санкт-Петербург, 2000. – 32 с.
3. Лопухина, И. С. Логопедия: 550 занимательных упражнений для развития речи [Текст] / И. С. Лопухина. – Москва, 1995. – 384 с.

Бирко Л.А.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ АРТ-ТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье представлен опыт использования элементов арт-терапии в развитии детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья

Ключевые слова: дети с ОВЗ, элементы арт-терапии.

Арт-терапевтические методики – одни из самых популярных и востребованных во всем мире. Творческие занятия являются ресурсными, так как соприкосновение с творчеством даёт нам внутренние силы. Занятия доступны для детей, обучающихся в специальной школе-интернате, для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья, так как ориентированы не на создание произведений искусства, а прежде всего на процесс. Методы арт-терапии дают возможность относительно безболезненного доступа к глубинному психологическому материалу, стимулируют проработку бессознательных переживаний,

обеспечивая дополнительную защищенность и снижая сопротивление изменениям.

Опыт психокоррекционного взаимодействия с ребёнком с использованием средств арттерапии показывает видимый коррекционный эффект в работе с детьми с проблемами в развитии. Это объясняется тем, что применение элементов арттерапии даёт возможность широко использовать не только групповую, но и индивидуальную форму работы с детьми данной категории, ставить и решать конкретные психокоррекционные задачи по созданию новых мотивов, установок, их

закреплению в реальной действительности с помощью средств арт-терапии.

При определении методов и средств арт-терапии нужно внимательно понаблюдать за ребёнком, выявить его интересы и возможности, так как неадекватное использование психологом арттерапевтического направления может оказать не коррекционное, а психотравмирующее воздействие на ребёнка. Применение конкретного средства арттерапии определяется степенью имеющегося у ребёнка нарушения.

Достаточно доступным и простым в применении при психокоррекционном взаимодействии с детьми является такое направление арт-терапии, как рисование красками, гуашью, мелками и т. д. на различных по структуре поверхностях. Элементы арт-терапии можно применять и при наличии психосоматических расстройств и личностных нарушений, таких как эмоциональные нарушения, переживание чувства одиночества, повышенная тревожность, страх, низкая самооценка, наличие конфликтных межличностных отношений. Эти проблемы наиболее актуальны в среде детей, обучающихся в специальной (коррекционной) школе-интернате для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья.

Проведение рисуночной терапии с детьми осуществляется психологом в форме специальных занятий, где детям предлагается выполнить рисунок с использованием акварели или гуаши. Но особенностью является то, что дети рисуют не на бумаге, а на стекле, зеркалах.

Сопровождающим и усиливающим коррекционный эффект является другой вид арттерапии, дающий положительные результаты в деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья, используемый в специальном образовательном учреждении, – музыкотерапия.

Восприятие музыки во время или до рисования способствует снятию напряжения, отвлечению от психотравмирующей ребёнком ситуации. Наибольший эффект вызывают классические музыкальные произведения, достаточно известные слушателям.

Цель: содействие личностному росту ребёнка

Задачи:

- снятие напряжения, гармонизация эмоционального состояния;
 - развитие творческих и коммуникативных способностей;
 - расширение представлений о самих себе, развитие интереса к самому себе;
 - развитие уверенности в себе, повышение самооценки;
 - сплочение детского коллектива.
- Принципы занятий:
- свободный стиль выполнения;

- психологическая поддержка со стороны педагога-психолога;

- эмоциональное благополучие ребёнка.

Ожидаемые результаты:

- освобождение от внутренних зажимов;
- внутренняя гармонизация;
- эмоциональное благополучие ребёнка.

Используемые материалы, наполнение:

- безопасное стекло с обработанным краем;
- гуашь, краски, кисти;
- влажные салфетки, ватные диски, ватные палочки

Для удобства при рисовании на прозрачном стекле под стекло подкладывается чистый лист бумаги, соответствующий размеру используемого стекла.

Рисунки на стекле интересны и доступны детям любого возраста, в том числе и детям младшего школьного возраста.



Выполнение рисунка на закреплённом на стене зеркале даёт возможность детям нарисовать большую панорамную композицию, а если работа выполняется в паре, то это ещё и хорошая практика развития коммуникативных умений, ведь в процессе нужно договариваться о сюжете и распределении пространства

При рисовании на стекле или зеркале есть возможность исправить неполучившийся элемент, стерев его салфеткой или ватным диском, что невозможно при рисовании на листе бумаги. Это положительно влияет на эмоциональное состояние ребёнка.

Рисование на стекле или зеркале доступно даже детям-инвалидам.

Наблюдение за процессом рисования даёт хорошую возможность психологу отследить эмоциональное состояние ребёнка, уровень развития его творческих способностей, моторики и т. д.



Библиографический список:

1. Копытин, А. И. Методы арт-терапевтической помощи детям и подросткам [Текст] / А. И. Копытин. – Москва : Когито-центр, 2012.
2. Киселева, М. В. Арт-терапия в работе с детьми [Текст] / М. В. Киселева. – Санкт-Петербург : Речь, 2006.
3. Кряжева, Н. Л. Развитие эмоционального мира детей [Текст] / Н. Л. Кряжева. – Ярославль : Академия развития, 1996.
4. Лебедева, Л. Д. Практика арт-терапии: Подходы, диагностика, система занятий [Текст] / Л. Д. Лебедева. – Санкт-Петербург : Речь, 2003.
5. Мардер, Л. Д. Цветной мир. Групповая арт-терапевтическая работа с детьми дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / Л. Д. Мардер. – Москва : Генезис, 2006.

Богданова А.А.

СПЕЦИФИКА ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

В статье описываются особенности психического развития учащихся, имеющих выраженную умственную отсталость, тяжёлые и множественные нарушения развития. Показана необходимость осуществления тьюторского сопровождения данной категории обучающихся для удовлетворения их особых образовательных потребностей.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, обучающиеся с множественными нарушениями развития, тьюторское сопровождение.

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья является одним из актуальных направлений социальной политики и по количеству проблем, которые возникают в этом направлении, и по необходимости осуществления целого комплекса мероприятий. Дети с ОВЗ представляют собой довольно значительную разнородную группу, каждая категория имеет свои специфические особенности и нуждается в создании специфических условий получения образования.

Особого внимания требуют обучающиеся, имеющие выраженную умственную отсталость и другие нарушения, что даёт основание говорить о тяжёлых и множественных нарушениях развития (ТМНР), которые представляют собой не сумму различных ограничений, а сложное, качественно новое явление с иной структурой, отличной от структуры каждой из составляющих. В этом случае различные нарушения влияют на развитие ребёнка не по отдельности, а в совокупности, образуя сложные сочетания. В связи с этим ребёнку требуется значительная помощь, объём которой существенно превышает содержание и качество поддержки, оказываемой при каком-то одном нарушении: интеллектуальном или физическом.

Учащиеся с ТМНР испытывают затруднения во всех областях жизнедеятельности:

- не могут самостоятельно передвигаться, удерживать своё тело в сидячем положении;
- имеют трудности с целевым использованием рук и постоянно нуждаются во внешней помощи при удовлетворении всех своих потребностей;
- не могут объясняться с другими при помощи речи;
- имеют существенные затруднения в восприятии, обработке и воспроизведении информации;
- затрудняются по собственной инициативе вступать и поддерживать контакт с другими людьми;
- не могут адекватно выражать эмоциональные состояния и вести себя в определённых ситуациях, демонстрируют деструктивные действия и др.

Своеобразие психофизического развития детей с умеренной, тяжёлой, глубокой умственной отсталостью, с ТМНР определяют специфику их образовательных потребностей. Умственная отсталость обучающихся данной категории, как правило, в той или иной форме осложнена нарушениями опорно-двигательных функций, сенсорными, соматическими нарушениями, расстройствами аутистического спектра и эмоционально-волевой сферы или другими нарушениями, различное сочетание которых определяет особые образовательные потребности детей.

Особые образовательные потребности детей с тяжёлыми нарушениями развития диктуют необходимость осуществления комплексного сопровождения учебного процесса, включающего в т. ч. реализацию тьюторской поддержки. [1]

Практика тьюторского сопровождения – относительно новое явление в образовании детей с ограниченными воз-

можностями здоровья в Российской Федерации, в то время как в западных странах имеется богатый опыт тьюторского сопровождения детей с нарушениями развития, разработана модель их педагогического сопровождения и поддержки. В большинстве стран созданы внешкольные ресурсные центры или местные службы поддержки, которые направляют специального педагога для оказания помощи образовательному учреждению или конкретному педагогу, в классе у которого обучается ребёнок с особыми образовательными потребностями. Специальный педагог обычно является профильным специалистом, но он может выполнять и иные функции – например, координатора деятельности учителей в процессе их взаимодействия с проблемным ребёнком. Кроме того, сопровождение могут оказывать сотрудники социальных служб и системы здравоохранения.

Сегодня тьюторская система работы расценивается как важное условие поддержки процесса построения и реализации индивидуальной образовательной программы учащихся. Специальность «тьютор» внесена в «Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих» (раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»). [2]

Тьютор должен обладать рядом общепедагогических компетенций, связанных со способностью помочь, найти выход в сложных ситуациях, принять самостоятельные решения и т. д. Кроме того, тьютор должен владеть специфическими компетенциями, связанными с пониманием сущности инклюзивного образования, его отличия от традиционных форм образования; знанием психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития школьников с ограниченными возможностями здоровья; иметь представление о методиках и технологиях организации образовательного и реабилитационного процесса детей, имеющих различные формы нарушений развития.

Цель деятельности тьютора заключается в успешном включении ребёнка с тяжёлыми нарушениями развития в среду общеобразовательного учреждения.

Достижению поставленной цели способствует решение целого ряда задач тьюторского сопровождения:

- оказание каждому ребёнку помощи в адаптации к школьной среде;
- создание благоприятной среды, побуждающей и стимулирующей детей к учебной деятельности и социальному поведению;
- реализация индивидуального сопровождения учащихся, способствующего их обучению, воспитанию, коррекции нарушений развития;
- информационно-правовое и психолого-педагогическое консультирование и обучение родителей (лиц, их заменяющих) по вопросам воспитания детей с ТМНР;
- методическое руководство и консультирование педагогов об особенностях психофизического состояния и пер-

спективах развития детей с множественными нарушениями развития.

С учётом сформулированных задач можно выделить несколько направлений в организации тьюторского сопровождения учащихся с ТНРП.

Диагностико-оценочное направление – первый этап тьюторской поддержки. Для выбора адекватной тьюторской стратегии при проектировании и реализации индивидуальной образовательной программы учащегося с ТНРП тьютору необходимо иметь чёткое представление об особенностях нарушений в развитии и особенностях личности учащегося, собрать необходимые сведения о его семье и условиях семейного воспитания, выявить уровень мотивации, образовательные запросы и потребности школьника. Важно также изучить характеристики образовательной среды, в которую будет включён ребёнок.

Кроме того, тьютором отслеживается динамика приобретённых учащимися знаний и навыков, затруднения и ограничения, сопутствующие обучению, чтобы иметь возможность вносить коррективы в индивидуальную образовательную программу, оказывать своевременную коррекционную помощь учащемуся.

Проектировочное направление основывается на данных диагностико-оценочного этапа и предусматривает разработку средств и процедур тьюторского сопровождения учащихся, соответствующих их индивидуальным особенностям. Здесь определяются виды и объём необходимой коррекционной помощи, периодичность её оказания.

Важное место в работе тьютора занимает информационно-просветительское направление. Это участие тьютора в работе педагогических, методических советов, в подготовке и проведении родительских собраний, оздоровительных, воспитательных и других мероприятиях с целью ознакомления педагогов с индивидуально-типологическими, возрастными и

специфическими особенностями учащихся с тяжёлыми нарушениями развития.

Одним из важнейших направлений деятельности тьютора является непосредственное сопровождение реализации индивидуальной образовательной программы учащегося с ТНРП. В содержание этого направления входят помощь учащемуся в учебной деятельности, выбор оптимальных для ученика методов и способов деятельности и т. д.

Отдельным направлением деятельности тьютора является реализация коррекционно-развивающих задач помощи школьнику с ТНРП, предполагающим организацию и проведение индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий, необходимых для преодоления нарушений развития и трудностей обучения. Коррекционная работа предполагает также развитие эмоционально-волевой и личностной сфер детей и психокоррекцию их поведения; социальную защиту в случаях неблагоприятных условий жизни при психотравмирующих обстоятельствах.

Содержание и эффективность деятельности тьютора обуславливаются многими факторами, в том числе степенью готовности образовательного учреждения к образованию ребёнка, имеющего множественные нарушения развития; степенью подготовленности педагогического коллектива, заинтересованности родителей; уровнем профессиональной компетентности самого тьютора, включающей знание специфики нарушений развития ребёнка с ТНРП, возрастных особенностей личностного развития школьников и т. д.

Успех тьюторского сопровождения учащихся с множественными нарушениями развития оценивается по наличию положительной динамики когнитивного, личностного, эмоционального развития, нормализации отношений с одноклассниками, педагогами. Учёт этих показателей позволяет осуществить оптимальный выбор для них дальнейшего образовательного маршрута.

Библиографический список:

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 г. № 1598 (зарегистрировано в Минюсте России 03.02.2015 г., № 35847) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175495.
2. Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих : Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 26 августа 2010 г. № 761н, г. Москва (раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования») [Текст] // Российская газета. – 2010. – № 5316 (20 октября).

Быханова Т.П., Нырова Ю.А.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ЗПР В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается взаимодействие педагога-психолога, учителя начальных классов, социального педагога в работе с детьми с ЗПР и их родителями, по рекомендациям ПМПК коллективом школы была разработана и написана АООП НОО ЗПР (вариант 7.1) и раскрыты направления работы по данной программе.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, ЗПР, нозология, АООП НОО ЗПР 7.1, ПМПК.

В настоящее время в общеобразовательных учреждениях большое внимание уделяется детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). МКОУ «Нижекарачанская СОШ» Грибановского района Воронежской области – не исключение. В 2015 году в рамках государственной программы «Доступная среда» в школе построен пандус, оборудован

перилами коридор для передвижения на коляске, оформлена комната психологической разгрузки, закуплено необходимое оборудование для занятия психолога с детьми с ОВЗ. На 2016–2017 учебный год детей с ограниченными возможностями здоровья насчитывается 16 человек. Дети с задержкой психи-

ческого развития (ЗПР) составляют самую многочисленную группу.

Задержка психического развития (ЗПР) – это такое нарушение нормального развития, при котором ребёнок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных игровых интересов. Под термином «задержка психического развития» понимается отставание в психическом развитии, которое, с одной стороны, требует специального коррекционного подхода к обучению ребёнка, с другой – даёт (как правило, при наличии этого специального подхода) возможность обучения ребёнка по общей программе усвоения им государственного стандарта школьных знаний.

Задержка психического развития (ЗПР) является одной из наиболее распространённых форм психической патологии детского возраста. Чаще она выявляется в младшем школьном возрасте (7–10 лет).

ЗПР может возникнуть вследствие различных причин, условно их можно разделить на биологические и социальные.

Среди причин возникновения ЗПР могут фигурировать органическая и/или функциональная недостаточность центральной нервной системы, конституциональные факторы, хронические соматические заболевания, неблагоприятные условия воспитания, психическая и социальная депривация. Подобное разнообразие этиологических факторов обуславливает значительный диапазон выраженности нарушений – от состояний, приближающихся к уровню возрастной нормы, до состояний, требующих отграничения от умственной отсталости.

Общими для всех обучающихся с ЗПР являются в разной степени выраженные недостатки в формировании высших психических функций, замедленный темп либо неравномерное становление познавательной деятельности, трудности произвольной саморегуляции. [1]

Достаточно часто у обучающихся отмечаются нарушения речевой и мелкой ручной моторики, зрительного восприятия и пространственной ориентировки, умственной работоспособности и эмоциональной сферы. Все обучающиеся с ЗПР испытывают в той или иной степени выраженные затруднения в усвоении учебных программ, обусловленные недостаточными познавательными способностями, специфическими расстройствами психологического развития (школьных навыков, речи и др.), нарушениями в организации деятельности и/или поведения.

У большинства детей задержка психического развития преодолевается в условиях обычной школы, однако некоторые из них нуждаются в специально организованном обучении в соответствии с причинами задержки психического развития.

На данный учебный год коллективом нашей школы была разработана «Адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования учащихся с задержкой психического развития (вариант 7.1.)» (АООП НОО ЗПР 7.1) для обучения данной категории обучающихся с учётом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, обеспечивающих коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию.

Обязательными условиями реализации АООП НОО обучающихся с ЗПР является психолого-педагогическое сопровождение обучающихся, согласованная работа учителя начальных классов с педагогами, реализующими программу коррекционной работы, содержание которой для каждого обучающегося определяется с учётом его особых образовательных потребностей на основе рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК).

По заключению ПМПК с 1.09.2016 г. рекомендовано обучение в МКОУ «Нижнекарачанская СОШ» по АООП НОО для обучающихся с ЗПР (вариант 7.1) в очной форме в полном режиме.

Большая роль отводится психолого-педагогическому сопровождению детей с ЗПР на всех этапах обучения. Это сложный процесс взаимодействия, которое обеспечивается социальным педагогом, педагогом-психологом, классным руководителем, результатом чего является создание условий для развития ребёнка, для овладения им своей деятельностью и поведением, для формирования готовности к жизненному самоопределению, включающему личностные, социальные и профессиональные аспекты.

Осуществляя психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса, мы проводим индивидуальную и групповую профилактическую, диагностическую, консультативную, коррекционную работу с обучающимися.

С целью расширения общения детей с ЗПР с нормально развивающимися сверстниками увеличиваются возможности их социальной адаптации. Большую роль в развитии личности играют коммуникативные универсальные учебные действия. К ним относится умение устанавливать дружеские отношения со сверстниками. Такие дети в нашей школе участвуют во многих общешкольных воспитательных мероприятиях на равных условиях с обычными детьми, принимают участие в очных и заочных конкурсах, творческих работах.

Организуя свою работу на уроках и во внеурочной деятельности, мы часто используем методы и приёмы по формированию универсальных учебных действий у учащихся. К ним относятся следующие умения:

- умение действовать по плану;
- преодоление импульсивности, произвольности;
- умение оценивать правильность выполненного действия;
- умение вносить коррективы в результат.

Для формирования положительного отношения к учебе мы выделяем следующие направления в работе:

- создание общей положительной атмосферы на уроке;
- снижение тревожности детей (избегаем упреков, насмешек, угроз и т. д.);
- исключение страха у детей перед риском ошибиться, забыть, смутиться, неверно ответить;
- создание ситуации успеха в учебной деятельности для формирования чувства уверенности в себе и положительной самооценки;
- опора на игру как ведущую деятельность ребёнка с ЗПР, включая интеллектуальные игры с правилами.

Главный смысл деятельности состоит в том, чтобы создать каждому ребёнку ситуацию успеха на уроке и дать ему возможность пережить радость достижения, осознать свои способности, поверить в себя.

Достижения обучающихся с ЗПР рассматриваются с учётом их предыдущих индивидуальных достижений, а не в сравнении с успеваемостью учащихся класса. Это накопительная оценка (на основе текущих оценок) собственных достижений ребёнка, а также оценка на основе его портфолио.

Социально-педагогическое сопровождение школьников с ЗПР осуществляет социальный педагог. Деятельность социального педагога направлена на защиту прав всех обучающихся, охрану их жизни и здоровья, соблюдение их интересов, создание для школьников комфортной и безопасной образовательной среды. Социальный педагог участвует в изучении особенностей школьников с ЗПР, их условий жизни и воспитания, социального статуса семьи; выявлении признаков семейного неблагополучия; своевременно оказывает соци-

альную помощь и поддержку обучающимся и их семьям в разрешении конфликтов, проблем, трудных жизненных ситуаций, затрагивающих интересы детей с ЗПР.

Социальный педагог участвует в проведении профилактической и информационно-просветительской работе по защите прав и интересов школьников с ЗПР. Основными формами работы социального педагога являются: классные часы, внеурочные индивидуальные занятия; беседы (со школьниками, родителями, педагогами), индивидуальные консультации. Возможны также выступления специалиста на родительских собраниях, на классных часах в виде информационно-просветительских лекций и сообщений.

Психологическое сопровождение обучающихся с ЗПР осуществляется педагогом-психологом на основе сетевого взаимодействия, который проводит занятия по комплексному изучению и развитию личности школьников с ЗПР. Работа организована индивидуально и в мини-группах. Основные направления деятельности школьного педагога-психолога состоят в проведении психодиагностики; развитии и коррек-

ции эмоционально-волевой сферы обучающихся; совершенствовании навыков социализации и расширении социального взаимодействия со сверстниками (совместно с социальным педагогом); разработке и осуществлении развивающих программ; психологической профилактике, направленной на сохранение, укрепление и развитие психологического здоровья учащихся с ЗПР. [2]

Мы считаем, что работа по реализации программы дала положительные результаты. Она помогла нам сконцентрировать внимание на решение данной проблемы, привести деятельность по вовлечению детей с ЗПР в активный общеразвивательный процесс.

Работа с детьми с задержкой психического развития требует не только знаний и опыта, но и терпения, любви к ним, а это огромный кропотливый труд. В заключение хочется процитировать слова физиолога И.П.Павлова: «Ничто не остаётся неподвижным, неподатливым, а всегда может быть достигнуто, изменяться к лучшему, лишь бы были осуществлены соответствующие условия». [3]

Библиографический список:

1. Мастюкова, Е. М. Ребёнок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция [Текст] / Е. М. Мастюкова. – Москва : Просвещение, 1992. – 95 с.
2. Мустаева, Л. Г. Коррекционно-педагогические и социально-психологические аспекты сопровождения детей с задержкой психического развития для учителей начальной школы, психологов-практиков, родителей / Л. Г. Мустаева. – Москва : АРКТИ, 2005.
3. Павлов, И. П. Полное собрание сочинений : в 6 т. [Текст] / И. П. Павлов. – Ленинград, 1951. – Т. 3. – Кн. 2.

**Васильева Т.Н., Винокуров И.М., Иванова-Сивцева О.М.,
Кириллова Т.А., Корнилова А.А.**

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ ГРУППЫ РИСКА В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ЦВЕТОЧНАЯ КЛУМБА»

В статье описан опыт работы с детьми группы риска в реализации проекта «Цветочная клумба» путём межпредметной интеграции элективных курсов. Представлен мониторинг наблюдения и результаты работы учащихся. Полученные данные показали, что проект «Цветочная клумба» как средство развития социальной адаптации, реабилитации обучающихся группы риска, а также повышения познавательной активности и создания ситуации успеха оказался эффективным.

Ключевые слова: обучающиеся с ОВЗ, дети группы риска, элективные курсы, проектная работа.

В 2011–2015 гг. в школе-интернате успешно реализована опытно-экспериментальная программа «Садовая терапия как одно из психолого-педагогических условий создания социально-адаптационной и лечебно-оздоровительной модели школы-сада». В рамках ОЭР в 2016 году разработан и запущен проект «Цветочная клумба».

Актуальность выбранной темы в том, что в концепции единого образовательного пространства одной из важных проблем является обеспечение реализации государственных образовательных стандартов по отношению ко всем лицам с ОВЗ. Имеющиеся у них отклонения в развитии при отсутствии специальных условий препятствуют освоению образовательных программ. Под этими условиями понимаются «индивидуальные условия обучения и воспитания», предусматривающие специальные программы, методы, технические средства обучения. Успешность обучения находится в прямой зависимости от отношения учащихся к учебной деятельности.

Целью данного проекта является выявление эффективности использования проекта «Цветочная клумба» в социаль-

ной адаптации, реабилитации обучающихся группы риска, а также повышения познавательной активности и создания ситуации успеха, дать начальные навыки для выбора профессии в дальнейшем.

Задачи:

- реабилитация учащихся в социально-трудовой среде путём формирования устойчивых трудовых навыков;
- формировать творческие способности к научно-исследовательской работе;
- выработать потребность в самостоятельном приобретении знаний;
- эстетическое оформление территории, внедрение современных технологий создания клумб, цветников, повышение экологической культуры обучающихся группы риска, развитие эстетического вкуса, пропаганда ЗОЖ.

Объектом исследования является процесс социальной адаптации, реабилитации обучающихся группы риска, а также повышения познавательной активности и создания ситуации успеха.

Предмет исследования – проект «Цветочная клумба» как средство в социальной адаптации, реабилитации обучающихся группы риска, а также повышения познавательной активности и создания «ситуации успеха».

Гипотеза исследования: проект «Цветочная клумба» как средство развития социальной адаптации, реабилитации обучающихся группы риска, а также повышения познавательной активности и создания ситуации успеха будет эффективной, если:

- создать условия для самостоятельной деятельности учащихся;
- учитывать индивидуальные психофизические особенности каждого ученика;
- подобрать виды и продукты проектной деятельности, которые адекватны возрасту участников проекта.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы были использованы следующие **методы исследования:**

- теоретический анализ психолого-педагогической литературы;
- педагогический эксперимент;
- количественный и качественный анализ результатов исследования.

Теоретическая значимость: научно обосновывается эффективность использования проекта «Цветочная клумба» как средство социальной адаптации, реабилитации обучающихся группы риска, а также повышения познавательной активности и создания ситуации успеха.

Практическая значимость: возможность использования материалов данного исследования в практической работе педагогов.

В ходе реализации данного проекта, который осуществляется в рамках взаимодействия обучающихся группы риска, педагогов, родителей и социальных партнеров облагораживается территория школы-интерната.

В рамках ОЭР были разработаны и апробированы элективные курсы «Физика в природе», «Мир профессий», «Сайтостроение», «Ландшафтный дизайнер», «Симметрия в мире растений».

Актуальность курсов: данные курсы направлены на формирование ключевых компетенций и надпредметных знаний и умений, интеграции содержания образования с учётом психофизических особенностей учащихся ОВЗ. В курсах используются технологии исследовательского обучения и учебного проектирования, позволяющие продуктивно усваивать знания, учиться их анализировать. Именно эти цели и преследуют федеральные государственные стандарты образования нового поколения. Знания и умения, необходимые для организации проектной и исследовательской деятельности, в будущем станут основой для организации научно-исследовательской деятельности.

Ценность курсов: обучающиеся получают возможность самостоятельно выбрать направление своей исследовательской деятельности, исходя из своих интересов и уже полученных знаний, таким образом сведя к минимуму возможную ситуацию неудачи.

Цель курсов: развитие исследовательской компетентности учащихся посредством освоения ими методов научного познания и умений учебно-исследовательской и проектной деятельности.

Основные задачи курсов:

- формирование научно-материалистического мировоззрения обучающихся ОВЗ;
- развитие познавательной активности, интеллектуальных и творческих способностей, креативности в мышлении;

- формирование умения планировать свою деятельность и работать в соответствии с требованиями к проведению, оформлению и представлению экспериментальной работы;

- развитие навыков самостоятельной научной работы;
- приобретение опыта работы в группах;
- развитие коммуникативных и речевых компетенций;
- формирование культуры работы с различными источниками информации.

Ожидаемые результаты

По окончании изучения курсов обучающиеся должны знать:

- основы методологии исследовательской и проектной деятельности;
- правила поиска и обработки информации из источника;
- основные этапы и особенности публичного выступления;
- структуру и правила оформления исследовательской и проектной работы.

Дет и должны уметь:

- формулировать тему исследовательской и проектной работы, доказывать её актуальность;
- составлять индивидуальный план исследовательской и проектной работы;
- выделять объект и предмет исследовательской и проектной работы;
- определять цель и задачи исследовательской и проектной работы;
- работать с различными источниками;
- выбирать и применять на практике методы исследовательской деятельности, адекватные задачам исследования;
- оформлять теоретические и экспериментальные результаты исследовательской и проектной работы;
- описывать результаты наблюдений, экспериментов, опросов, анализировать ранее известные или полученные факты;
- проводить исследования с помощью различных приборов;
- выполнять инструкции по технике безопасности;
- оформлять результаты исследования с учётом требований.

Дет и должны решать следующие жизненно-практические задачи:

- самостоятельно добывать, обрабатывать, хранить и использовать информацию по волнующей проблеме;
- реализовывать право на свободный выбор.

Они способны проявлять следующие от ношения:

- без коммуникативных затруднений общаться с людьми разных возрастных категорий;
- работать в коллективе, группе;
- презентовать работу общественности.

Формы организации учебного процесса

Программы курсов предусматривают проведение внеклассных занятий, работу обучающихся в группах, парах, индивидуальную работу, работу с привлечением родителей, педагогов, учеников школы. Элективные курсы включают проведение опытов, наблюдений, опросов, интервью, встреч с интересными людьми. Источником нужной информации могут быть взрослые: представители различных профессий, родители, увлечённые люди, а также другие дети. На коллективных занятиях в школе педагог проводит лекции, раскрывая основные особенности и технологии проведения работы, а также оказывает консультацию в затруднительных ситуациях. Большая часть проектно-исследовательской деятельности рассчи-

тана на выполнение обучающимся самостоятельно во внеурочное время в соответствии с требованиями и правилами проведения эксперимента или исследования.

Межпредметные связи, лежащие в основе данного курса. Описываемые курсы рассчитаны на организацию и упрочнение межпредметных связей, лежащих в основе образовательного процесса.

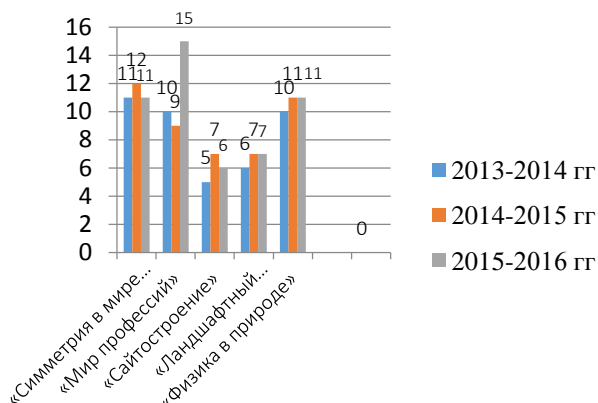
Формы и методы проведения занятий: лекция, беседа, практическая работа, эксперимент, наблюдение, коллективные и индивидуальные исследования, самостоятельная работа, защита исследовательских работ, мини-конференция, коллективные и индивидуальные консультации.

Методы контроля: консультация, доклад, защита исследовательских работ, выступление, презентация, мини-конференция, научно-исследовательская конференция, участие в конкурсах исследовательских работ.

Охват учащихся группы риска элективными курсами

| Наименование элективных курсов | 2013–2014 | 2014–2015 | 2015–2016 |
|--------------------------------|-----------|-----------|-----------|
| «Симметрия в мире растений» | 11 | 12 | 11 |
| «Мир профессий» | 10 | 9 | 15 |
| «Сайтостроение» | 5 | 7 | 6 |
| «Ландшафтный дизайн» | 6 | 7 | 7 |
| «Физика в природе» | 10 | 11 | 11 |

Мониторинг охвата учащихся «группы риска» элективными курсами:



Элективные курсы проводятся один раз в неделю. Состав учащихся формировался с учётом психофизических особенностей учащихся. Учитывались интересы и желания обучающихся.

При выборе метода работы с обучающимися группы риска наиболее эффективным оказался **метод проекта**. Положительными сторонами использования в работе данного метода с учащимися группы риска являются:

- получение опыта в приобретении и использовании необходимых знаний и умений в различных ситуациях;
- приобретение коммуникативных навыков и умений (работа в разновозрастных группах, исполнение разных социальных ролей, навыки общения);
- духовно-эмоциональное обогащение личности (осознание нравственной ценности труда, развитие интеллектуальных, волевых, физических сил);
- профессиональное самоопределение (в процессе работы выявляются учащиеся с хорошими способностями к данному профилю, которым можно рекомендовать обучение по профессии);

- приобретение умения ставить близкие и далекие цели от успешного освоения азов профессии до самостоятельной трудовой деятельности.

Для выявления эффективности использования проекта «Цветочная клумба» в социальной адаптации, реабилитации обучающихся группы риска, а также повышения познавательной активности и создания ситуации успеха, дать начальные навыки для выбора профессии в дальнейшем на базе МОКУ «С(К)ОШ-И № 34» был реализован проект.

МОКУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 34» выполняет в городе Якутске функции образовательного учреждения *социального значения*.

В школе обучаются 244 ученика (девочек — 84, мальчиков — 160). С диагнозом «задержка психического развития» — 164 учащихся, с диагнозом «умственная отсталость» — 80 учащихся. Детей инвалидов — 79. На домашнем обучении — 21. Дети-сироты и оставшиеся без попечения родителей — 21.

Учащиеся, состоящие на учёте: КДН — 5. ПДН — 26. ВШУ — 57.

Основные направления, которые использовались при коррекционно-развивающей работе с детьми группы риска в ходе реализации проекта:

1. Мотивационно-организационное: классные часы, беседы, экскурсии, опыты, эксперименты.
2. Образовательно-исследовательское: поиск, изучение и сбор информации с различных источников, защита проектов.
3. Деятельностно-продуктивное: разработка плана работы, изготовление макетов проектов, использование полученных знаний на практике и их внедрение.
4. Презентационно-обобщительное: распространение опыта работы на различных уровнях.

Сроки реализации проекта — с ноября 2015 по сентябрь 2016 г.

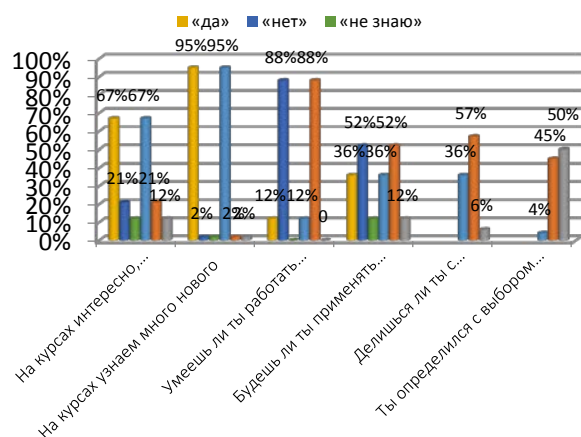
В проекте «Цветочная клумба» приняли участие 96 учащихся с 4 по 9 классы. Особое внимание уделялось 42 обучающимся группы риска.

Проект состоял из трех этапов.

1 этап — диагностический.

На этом этапе была проведена первичная диагностика уровня социальной адаптации, реабилитации обучающихся, сформированности познавательной активности учащихся группы риска. Для выявления уровня был проведён опрос среди учащихся группы риска и по результатам составили таблицу.

Мониторинг развития социальной адаптации, реабилитации обучающихся, сформированности познавательной активности обучающихся группы риска на начальном этапе:



По таблице видно, что практически половина испытуемых учащихся группы риска имеет низкий уровень социальной адаптации, реабилитации обучающихся, сформированности познавательной активности. Эти дети не проявляют инициативности и самостоятельности в процессе выполнения заданий, утрачивают к ним интерес при затруднениях и проявляют отрицательные эмоции (огорчение, раздражение), не задают познавательных вопросов; нуждаются в поэтапном объяснении условий выполнения задания, показе способа использования той или иной готовой модели, в помощи взрослого.

Часть испытуемых учащихся показали средний уровень. Эти дети, испытывая трудности в решении задачи, не утрачивают эмоционального отношения к ним, а обращаются за помощью к учителю, задают вопросы для уточнения условий её выполнения и, получив подсказку, выполняют задание до конца, что свидетельствует об интересе ребёнка к данной деятельности и о желании искать способы решения задачи, но совместно с взрослым.

| Классы | Тема проекта | Ф. И. О. руководителя | Номинация |
|-----------------|-------------------------------------|---|-----------------------------|
| Адм. школы | «Северный оазис» | В. Н. Гурьева | «Путеводная звезда» |
| 2–4 кл. | «Синяя клумба для мальчиков» | Л. С. Платонова | «Юный ландшафтный дизайнер» |
| 5 «а», 5 «б» | «Цветочная пирамида успеха» | М. В. Алексеева, Н. И. Михайлова | «Летняя фантазия» |
| 6 «а», 6 «б» | «Цветы радости» | С. А. Никитина, В. С. Виноградова | «Цветочная палитра» |
| 8 «а», 9 «б» | Вертикальная клумба «Ступени роста» | В. М. Черепанова, С. А. Заморщикова | «Мобильная клумба» |
| 8 «б», 9 «а» | «Краски жизни» | А. А. Корнилова, О. М. Иванова-Сивцева | «Олимп успеха» |

Собранный материал творческих работ представлен вашему вниманию (папки).

Одним из законченных продуктов детских проектов являются такие работы, как «Эмблемы школы», созданные из бросового материала для участия в предстоящем республиканском конкурсе «Отходы в доходы».

Макет школы-интерната создан для участия в конкурсе детских проектов «Моя профессия – моё будущее» по теме «Профессия, приносящая красоту». Данный проект награжден дипломом 1 степени, отмечен грамотой Управления образования, победитель V городского фестиваля научно-исследовательских, проектных работ по инклюзивному образованию «Терра», 2016 г.

3 этап – обобщающий.

Цель обобщающего этапа – выявить эффективность проведённой работы на развитие социальной адаптации, реабилитации, сформированности познавательной активности обучающихся группы риска после практического этапа.

После проведения ряда мероприятий был проведен повторный опрос. Были использованы те же вопросы, что и на первом этапе.

Мониторинг развития социальной адаптации, реабилитации обучающихся, сформированности познавательной активности обучающихся группы риска на конечном этапе представлен ниже.

Сравнивая результаты двух этапов, можно отметить, что наблюдается положительная динамика в развитии социальной адаптации, реабилитации, сформированности познавательной активности обучающихся группы риска.

Высокий уровень отсутствует.

Высокого уровня социальной адаптации, реабилитации обучающихся группы риска, сформированности познавательной активности нет.

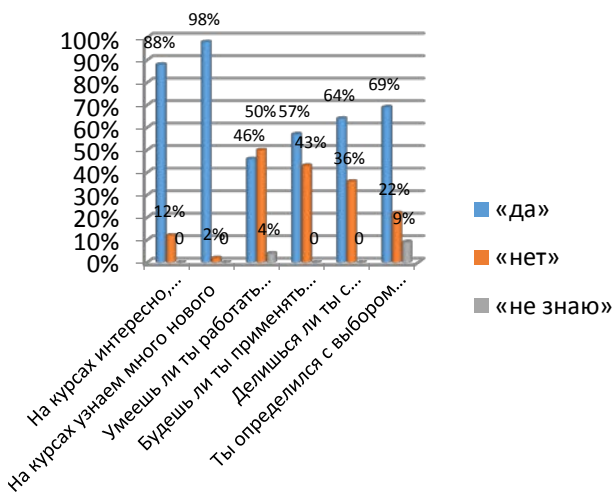
Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод, что у большинства испытуемых низкий и средний уровни социальной адаптации, реабилитации обучающихся группы риска, сформированности познавательной. Высокий уровень отсутствует. **Эт о вызвало необходимость в проведении коррекционно-развивающей работы.**

2 этап – практический.

На этом этапе проводились мероприятия, направленные на развитие социальной адаптации, реабилитации, сформированности познавательной активности обучающихся группы риска.

В коррекционно-развивающей работе метод проекта использовался на закреплении изученной деятельности либо на повторении ранее изученного материала. Практически все проекты являлись кратковременными. Тематика проектов была выбрана совместно (педагог – ученик – родитель).

Мониторинг показывает, что уровень развития социальной адаптации, реабилитации, сформированности познавательной активности обучающихся группы риска повысился.



ВЫВОД

Итак, результаты реализации проекта «Цветочная клумба» убеждают в значимости использования метода проекта в развитии социальной адаптации, реабилитации, сформированности познавательной активности обучающихся группы риска.

Полученные данные показали, что уровень социальной адаптации, реабилитации, сформированности познавательной активности обучающихся группы риска у детей повысился.

На основе анализа результатов проведённой работы по развитию социальной адаптации, реабилитации, сформированности познавательной активности обучающихся группы риска мы считаем, необходимым предложить следующие методические рекомендации:

1. Систематически изучать проблемы развития социальной адаптации, реабилитации, сформированности познавательной активности обучающихся группы риска в специальной литературе в соответствии с развитием образовательных технологий.

2. Учитывать возрастные, психофизиологические и индивидуальные особенности в подборе игр, упражнений, заданий и специальных методик.

3. Использовать диагностический материал и мониторинг успеваемости в учебно-воспитательном процессе.

4. Способствовать формированию адекватной самооценки у учащихся с опорой на реальные достижения.

5. Развивать критичность мышления путем совместного анализа поведения и результатов работы.

6. Оказывать регулирующую, поддерживающую помощь.

8. Способствовать развитию произвольного внимания, мыслительных операций, логической стороны мышления.

9. Опирайтесь на наличие ведущих мотивов учебной и трудовой деятельности.

Таким образом, гипотеза подтвердилась. Проект «Цветочная клумба» как средство развития социальной адаптации, реабилитации обучающихся группы риска, а также повышения познавательной активности и создания ситуации успеха оказался эффективным.

Библиографический список:

1. Нуркова, В. В. Психология [Текст] : учеб. для вузов / В. В. Нуркова, Н. Б. Березанская. – Москва : Высш. Образование, 2005. – 321 с.

2. Горбунова, Н. В. Методика организации работы над проектом [Текст] / Н. В. Горбунова, Л. В. Кочкина // Образование в современной школе. – 2000. – № 4. – С. 21–27.

3. Горенков, Е. М. Технологические особенности совместной деятельности учителя и учащихся в дидактической системе [Текст] / Е. М. Горенков // Наша школа. – 2003. – № 4. – С. 45–49.

Васненкова З.Г.

ОСОБЕННОСТИ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В статье раскрываются особенности словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием и качественные характеристики данного процесса у данной категории детей.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, ОНР, словесно-логическое мышление.

Впервые научное объяснение такому отклонению в развитии, каким является общее недоразвитие речи, было дано Р. Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии АПН СССР (Г. И. Жаренковой, Г. А. Каше, Н. А. Никашиной, Л. Ф. Спириной, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, А. В. Ястребовой и др.) в 50-е – 60-е гг. XX в. [6]

В этот период была разработана педагогическая классификация аномалий речевого развития, отвечающая прежде всего дидактическим, прикладным целям педагогического процесса, т. е. целям коррекционного обучения детей с различной природой и структурой дефекта.

Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой стороне речи. [6]

Впервые М. Е. Хватцев разделил все причины речевых нарушений на внешние и внутренние, особо подчеркнул их тесное взаимодействие. Он также выделил органические, функциональные, социально-психологические и психоневрологические причины. К психоневрологическим причинам М. Е. Хватцев относил умственную отсталость, нарушение памяти, внимания и другие расстройства психических функций. [6]

Одним из принципов анализа речевых нарушений, выдвинутых Р. Е. Левиной, является связь речи с другими сторонами психического развития ребёнка. Как показали работы Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии и других учёных, человеческие формы поведения, речь, психические функции и

способности не даны ребёнку от рождения. Они формируются под решающим воздействием влияния целенаправленного воспитания и обучения, условий его жизни в обществе. Соответственно физиологическим субстратом человеческих психических свойств являются не врожденные нервные механизмы, а прижизненно формирующиеся функциональные системы (А. В. Запорожец, Л. А. Венгер). [3; 1]

У ребёнка с нарушениями речи при отсутствии соответствующих коррекционных мероприятий может замедлиться темп его интеллектуального развития. В силу дефекта речи он мало общается с окружающими, круг представлений в связи с этим значительно ограничивается, темп развития мышления замедляется. Значительное место занимают мыслительные процессы в развитии лексико-грамматической и смысловой стороны речи. Усвоение словарного запаса и грамматического строя происходит успешно, когда ребёнок сопоставляет и связывает услышанное слово со значением предметов и действий. [2]

В литературе имеются исследования, направленные на изучение мышления и познавательной деятельности в целом у детей с нарушением звукопроизносительной стороны речи (в работах Е. М. Мастюковой, К. А. Семеновской и др.). Работы Р. А. Беловой-Давид, В. А. Ковшикова, Р. Е. Левиной, Е. М. Мастюковой и др. посвящены изучению мыслительной деятельности детей с системными нарушениями речи.

Общее речевое недоразвитие сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер. [4] Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает наличие вто-

ричных дефектов. Так, обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями (сравнения, классификации, анализа, синтеза), дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают мыслительными операциями. [4]

Данные экспериментальных исследований Т. Д. Барменковой свидетельствуют о том, что дошкольники с ОНР по уровню сформированности логических операций значительно отстают от своих нормально развивающихся сверстников. Автор выделяет четыре группы детей с ОНР по степени сформированности логических операций. [5]

Дети, вошедшие в первую группу, имеют достаточно высокий уровень сформированности невербальных и вербальных логических операций, соответствующий показателям детей с нормальным речевым развитием, познавательная активность, интерес к заданию высоки, целенаправленная деятельность детей устойчива и планомерна. [5]

Уровень сформированности логических операций детей, вошедших во вторую группу, ниже возрастной нормы. Речевая активность у них снижена, дети испытывают трудности приёма словесной инструкции, демонстрируют ограниченный объём кратковременной памяти, невозможность удерживать словесный ряд. [5]

У детей, отнесённых к третьей группе, целенаправленная деятельность нарушена при выполнении как вербальных, так и невербальных заданий. Для них характерны недостаточная концентрация внимания, низкий уровень познавательной активности, низкий объём представлений об окружающем мире, трудности установления причинно-следственных свя-

зей. Однако дети имеют потенциальные возможности для овладения абстрактными понятиями, если со стороны логопеда им будет оказана помощь. [5]

Для дошкольников, вошедших в четвертую группу, характерно недоразвитие логических операций. Логическая деятельность детей отличается крайней неустойчивостью, отсутствием планомерности, познавательная активность детей низкая, контроль над правильностью выполнения заданий отсутствует.

Специальная педагогическая работа по развитию логического мышления детей младшего возраста даёт благоприятный результат, повышая в целом уровень их способностей к обучению в дальнейшем. Многочисленные психологические исследования доказывают, что тот тип интеллекта, который складывается к 7–8 годам, качественно изменить уже практически невозможно (М. А. Холодная, Л. А. Ясюкова и др.). Те интеллектуальные способности, которые не достигли к этому возрасту определённого уровня развития, не будут в дальнейшем развиваться сами по себе, по мере взросления школьника, они постепенно подавляются окончательно. В более старшем возрасте никаких принципиально новых интеллектуальных операций в системе мыслительной деятельности человека уже не возникает. [5]

Таким образом, дети с ОНР, обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

Библиографический список:

1. Венгер, Л. А. Психология [Текст] / Л. А. Венгер, В. С. Мухина. – Москва : Просвещение, 1998. – 378 с.
2. Воспитание и обучение детей с расстройствами речи [Текст] / под ред. С. С. Ляпидевского, В. И. Селиверстова. – Москва : Просвещение, 1988. – 215 с.
3. Запорожец, А. В. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов [Текст] / А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин. – Москва, 1964. – 350 с.
4. Калягин, В. А. Логопсихология [Текст] / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – Москва, 2006. – 320 с.
5. Лешко, Т. Н. К проблеме изучения словесно-логического мышления у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Т. Н. Лешко. – Москва : Просвещение, 2007. – 572 с.
6. Логопедия. Методическое наследие в 5 кн. [Текст] / под ред. Л. С. Волковой. – Москва : ВЛАДОС, 2006. – 303 с.

Васютина Н.Н.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА СЛАБОСЛЫШАЩИХ УЧАЩИХСЯ

В статье описывается опыт учителя начальных классов. В классе наряду с детьми с ОВЗ (нарушение интеллекта) обучаются дети с сочетанными нарушениями слуха. Педагог описывает проблемы в обучении и пути их реализации.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, лексический запас, нарушение слуха.

Обучение слабослышащих детей является одной из самых сложных и своеобразных областей педагогики. Этой проблемой занимался российский дефектолог, профессор Ф. А. Рау. Развитием речи слабослышащих детей также занимался А. Г. Зикеев.

В моей практике учителя начальных классов впервые в первый класс поступили слабослышащие учащиеся. В ходе обучения учащихся с сочетанными нарушениями обозначилась проблема: в речи относительно мало названий действий, признаков предметов, служебных слов, слова в искаженном

виде накапливаются. Задача в том, чтобы постепенно подвести учащихся к использованию речевого материала отработанного на уроках в условия общения.

На основе изученной литературы выработаны требования к построению работы по развитию устной речи слабослышащих учащихся:

- обеспечивать на уроках максимальную активность учащихся;
- побуждать к самостоятельным высказываниям;

- устанавливать связи между усваиваемым языковым материалом и различными видами деятельности детей, впечатлениями, получаемыми от окружающей жизни;

- отбирать материал актуальный, интересный и доступный для детей;

- использовать разнообразные формы занятий и виды упражнений.

Так как в школе нет предмета «Развитие речи», словарную работу со слабослышащими детьми (два учащихся с когнитивной тугоухостью 2 степени) веду на уроках чтения, русского языка, окружающего мира, рисования и других.

На уроках языковой материал подбираю и организирую в такой последовательности, которая обеспечивает слабослышащим детям постепенный переход свойственного им наглядного, конкретного отражения окружающих явлений к более отвлечённому и обобщённому осознанию действительности на основе языка.

Виды упражнений различны:

- языковые (формирующие у детей частные операции и действия с лексическим материалом);

- речевые, включающие учащихся в общение.

Выполняются упражнения устно и письменно, с моей помощью и самостоятельно, на уроках и во время подготовки домашних заданий. По мере речевого развития в работу включаю более сложные по характеру задания, увеличиваю долю упражнений, проводимых на основе текста.

Упражнения, выполняемые на наглядно-ситуативной и смешанной основе, весьма разнообразны и сгруппированы по форме, в которой предлагаются задания, и по тому, какими речевыми единицами завершается их выполнение:

- называние натуральных объектов (предметов, их свойств, демонстрируемых действий и их признаков);

- выполнение или передача поручений, просьб, в которые включены изучаемые слова.

- Выполнение рисунков по словесному заданию («Нарисуй большой лист – маленький листик») и название изображённых предметов, их качеств, действий (дети рисуют инструменты, потом называют действия: пилить, копать);

- составление словосочетаний и предложений по картинкам, сериям картин с включением закрепляемой лексики;

- составление словосочетаний, предложений по картинкам провожу в виде ответов на вопросы или постановки вопросов с использованием выделенного для работы словаря;

- составление текстов по картинкам и опорному словарю, ведение диалога, беседы по картинкам и предложенным для использования словам;

- связной текст или диалог к картинкам даю в готовом виде, но с пропущенными словами, которые учащиеся должны вставить.

В подобных работах проявляется взаимосвязь между усвоением лексики и развитием речи в целом.

Упражнения, выполняемые на отвлеченной словесной основе, классифицирую по форме:

1. Упражнения, в которых исходным материалом служат изолированные слова или группы слов:

а) Подбор к слову родственных слов по словообразовательному признаку: бежал – побежал, подбежал;

б) Образование на основе данных слов других, определённым типовым значением: ехал – переехал;

в) Образование слов по данной приставке или суффиксу;

г) Нахождение (из числа данных) родственных по корню слов;

д) Образование слов от одного корня (с заданными приставками, суффиксами или их значениями): дом – домик;

ж) Подбор к данным словам синонимов и антонимов;

з) Подбор произвольных слов парами по принципу сходства или полярности значений (внёс, вкатил, ..., ...; въехал, выбежал, ..., ...; вошёл – вышел, ...-...);

и) Подбор слов по их сочетаемости: предмет – признак; действие – предмет;

к) Различные виды классификации слов по разным признакам:

- по родовому признаку (распределить данные слова по группам: овощи, фрукты, посуда);

- по родовому и подродовому признакам (животные, домашние животные; посуда, столовая посуда, чайная посуда, кухонная посуда);

- по свойствам (по цвету, по вкусу, величине, размеру, материалу).

л) Исключение из данной группы слов, не обладающих общим признаком (найди лишнее слово: стол, диван, стакан, кровать, кресло, платье, стул).

2. Упражнения в подборе слов по заданному признаку (вопросу, теме, модели):

а) Подбор к слову, обозначающему родовое понятие слова видового значения (мебель – стул, стол);

б) Слова видового значения подвести под родовое название (автобус, трамвай, такси – транспорт);

в) Припомнить слова по теме (имеется в виду тематика уроков «Окружающий мир»);

г) Подбор возможных признаков, действий к предмету;

д) Придумывание слов по заданному морфологическому признаку (придумать слова с заданной приставкой, корнем).

3. Упражнения на использование слова в словосочетании, предложении и в связном тексте:

а) Составление словосочетаний с заданным словом. Нахождение слов из предложенной группы, которые могут сочетаться с данным словом: повесил ... (картину, полотенце, стол, карандаш, зеркало);

б) Составление описательно-повествовательных предложений по заданному слову;

в) Составление поручений, вопросов, сообщений с включением отобранных слов;

г) Восполнение пропусков во фразе;

д) Составление диалогов, рассказов, описаний по данным опорным словам.

4. Лексические речевые игры: «Кто больше придумает слов» (по заданной теме, признаку, составу); «Кто покажет больше предметов» (относящихся к данной тематической группе); отгадывание загадок (по признакам или действиям назвать слово); «Вертолина» (на раскручивающемся диске могут быть слова, буквы, морфемы, нужно назвать слово, включающее, например, морфему, на которую указывает стрелка); «Докончи фразу», сюжетно-ролевые игры («Парикмахерская», «Магазин», «Почта» и др.), лото.

Эти и другие игры и игровые приёмы позволяют мне закреплять разнообразный лексический материал в занимательной форме как на уроках, так и во внеурочное время. Провожу упражнения как на материале отдельных слов, так и на фразах и диалогах. Ролевые игры способствуют включению словаря в самостоятельную речь. На уроках наблюдается появление вариативности и полноты ответа. В заданном контексте учащиеся выбирают заданный признак, предмет или действие.

Учащиеся на данный момент обучаются в четвёртом классе, по данным мониторинга учителя-логопеда на основе диагностической методики Т. В. Фотековой, Т. А. Ахутиной состояние предикативного, номинативного запаса улучшилось по качеству и увеличилось по количеству.

Библиографический список:

1. Богрова, И. Г. Обучение слабослышащих учащихся восприятию речи на слух [Текст] / И. Г. Богрова. – Москва : Педагогика, 1989.
2. Боскис, Р. М. Глухие и слабослышащие дети [Текст] / Р. М. Боскис. – Москва : Академия педагогических наук, 1963.
3. Боскис, Р. М. Учителю о детях с нарушениями слуха [Текст] / Р. М. Боскис. – Москва : Просвещение, 1988.
4. Зикеев, А. Г. Развитие речи слабослышащих учащихся [Текст] / А. Г. Зикеев. – Москва : Педагогика, 1986.

Виноградова В.С.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМНАТНЫХ РАСТЕНИЙ В САДОВОЙ ТЕРАПИИ (проект)

В статье представлен разработанный проект по использованию комнатных растений в садовой терапии.

Ключевые слова: ОВЗ, возможности здоровья, проект, садовая терапия, факультатив «Флора».

Основной контингент нашей школы – это слабоуспевающие дети, по разным причинам выведенные из обычной школы, большинство которых воспитывается в социально неблагополучных семьях. По данным диспансеризации были выявлены следующие патологии здоровья: на 1 месте психические расстройства (92 %), на втором месте болезни эндокринной системы (77,3 %), на третьем месте болезни глаза (43,5 %), на четвёртом месте болезни костно-мышечной системы и соединительной ткани (33,7 %), на пятом месте болезни органов пищеварения (31,9 %), далее болезни нервной системы.

В структуре психических расстройств первое место занимает резидуально-органическое поражение ЦНС (55,3 %), второе место – умственная отсталость (17,7 %), третье место – задержка психо-речевого развития различной этиологии (13,8 %), четвёртое место – нарушение эмоционально-волевой сферы и нарушение поведения (7,2 %), пятое место – смешанные специфические расстройства психологического развития (4,6 %)

По итогам медосмотра идёт дополнительное обследование, оздоровление детей, а в дальнейшем лечение в стационарах муниципального и окружного уровня. В образовательном учреждении проводятся реабилитационные мероприятия с детьми, в частности, занятия по садовой терапии в условиях оранжереи Детского дворца творчества.

Занимаясь садовой терапией, школьники приобщаются к различному посильному труду: подготовке почвы, работе в теплице, оранжереи, сбору лекарственных растений, постановке опытов и наблюдениям за растениями, уходу за ними, посадке деревьев и кустарников. Такая практика воспитывает ответственность за порученное дело, умение доводить начатое дело до конца, работа в группе способствует развитию чувства коллективизма.

Занимаясь садовой терапией, дети проводят не только опыты и наблюдения, но и организацию выставок, выпуск стенгазет, общественно полезную работу по охране природы, а также рефлексию. Для этого нужен системный подход, предполагающий использование потенциала растений, всей экосистемы сада, положительно воздействующей на адаптацию и развитие ребёнка. Всё это имеется в садовой терапии. Она объединяет в себе возможности естественно-научных и гуманитарных дисциплин: психологии, экологии, ботаники, педагогики – и предлагает экологический подход к работе со школьниками.

Цель: воспитание творческой, социально активной личности, проявляющей интерес к сельскохозяйственному труду,

а также социальная адаптация, реабилитация и корректировка поведения учащихся.

Задачи:

- обеспечить понимание теоретических положений систематики, морфологии;
- привить навыки практических работ по уходу за растениями в условиях Якутии и комплекс умений и навыков по уходу за растениями, включая диагностирование минерального голодания;
- вести проектную и исследовательскую деятельность по естественнонаучным направлениям.

Гипотеза:

Если учащиеся будут проводить работу по изучению растений в естественных условиях, а зимнее время проводить наблюдения и отдыхать в условиях оранжереи; если они научатся использовать наиболее эффективные приёмы воздействия на растения, почву, то они получат не только теоретические знания, но и практические, трудовые умения и навыки по агротехнике растений, цветоводству, благоустройству, озеленению и охране природы. Приобретённые навыки могут пригодиться в ориентации будущей профессии (апример, овощевода, озеленителя, цветовода). Используя коррекционную работу и рефлексию, можно будет не только проводить коррекцию отдельных сторон психической деятельности учащихся, но и сделать их социально адаптированными к окружающему миру.

Негативная сторона: недостаточно сформирована материально-техническая база, проблемы финансирования на развитие пришкольного учебно-опытного хозяйства.

Методика

Методика формирования биолого-экологических знаний и умений проводится по следующим направлениям:

- содержательная – ведение общих биологических, экологических, агротехнических, трудовых знаний и умений;
- методическая – формирование биолого-экологических умений во взаимодействии с трудовыми навыками;
- экологическая – реализуется через природно-биологические объекты и экскурсии в экологические сообщества естественного и антропогенного характера;
- дидактический материал – самостоятельные работы, карточки, задания, тесты, составление технологических карт, рефераты и проекты учащихся.

Этапы реализации программы

1 этап, 2016–2017 – переходно-организационный:

- изучение опыта приусадебных хозяйств, проведение занятий на базе кафедр оранжерей Детского дворца творчества (консультации);

- составление плана работы для профильных разновозрастных групп (бригад);

- выработка правил по соблюдению техники безопасности.

2 этап, 2017–2018 – основной:

- апробирование учебной программы и учебно-практических занятий на базе оранжереи и на пришкольном учебно-опытном участке с учётом активной коррекции личности и опорой на сохранённые возможности и интересы учащихся;

- разработка и накопление практических опытных работ учащихся, накопление дидактического материала, карточек,

пособий, сбор лекарственных растений, уборка и учёт урожая, сбор гербария.

3 этап, 2019 – обобщающий. Защита проектов.

Результат: при садовой терапии ребёнок получит разумную физическую нагрузку в окружении растений, закаливание на свежем воздухе, восприятие зрительных образов, звуков, запахов цветов, многочисленные тактильные контакты, заботу о растении, развивающую рефлексивную, коллективную работу в саду, способствующую межличностным контактам, и возможность найти уединение. Правильно поставленная работа учащихся с декоративными растениями поможет им закрепить и расширить свои знания по многим вопросам школьного курса ботаники и общей биологии, лучше понять связь растения с внешней средой, убедиться в возможности управления ростом и развитием растений.

Библиографический список:

1. Кузеванов, В. Я. Ресурсы Ботанического сада Иркутского государственного университета. Образовательные, научные и социально-экологические аспекты [Текст] : справочно-методическое пособие / В. А. Кузеванов, С. В. Сизых. – Иркутск : Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2010. – 243 с.

2. Песков, В. П. Садовая терапия: уникальный гуманитарный ресурс [Текст] / В. П. Песков, Е. Ю. Кузьмина, В. Я. Кузеванов // Директор школы. – 2011. – № 2. – С. 81–85.

3. Сизых, С. В. Садовая терапия: использование ресурсов ботанического сада для социальной адаптации и реабилитации [Текст] : справочно-методическое пособие / С. В. Сизых, В. Я. Кузеванов, С. Н. Белозерская, В. П. Песков. – Иркутск : Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2006. – 48 с.

Волосинова О.Б.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕНСОРНОЙ КОМНАТЫ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В статье показаны возможности использования сенсорной комнаты общеобразовательного учреждения при организации психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса и детей с ОВЗ.

Ключевые слова: сенсорная комната, дети с ОВЗ, психолого-педагогическое сопровождение.

Сенсорная комната представляет собой пространство, специально оборудованное таким образом, чтобы максимально успешно стимулировать различные органы чувств ребёнка или взрослого человека. Оптимальное комплексное воздействие, создающее радостное настроение и ощущение полной безопасности, позволяет говорить об уникальности и ценности сенсорной комнаты для людей различных возрастных категорий, степени отклонений или без каких-либо отклонений вовсе. Успокаивающая цветовая гамма, приглушённое освещение комнаты, тихая спокойная музыка благоприятно воздействуют на психику человека. Именно поэтому сенсорные комнаты часто называют лечебными и широко используют в медицинских учреждениях, а также при профилактике различных заболеваний, общих оздоровительных процедурах или устранении патологий.

Сенсорную комнату в своей работе могут использовать такие специалисты, как врачи, логопеды, психологи, коррекционные педагоги.

Для того чтобы любой ребёнок со своими особенностями мог обучаться в школе, которая находится рядом с домом, необходимо создать специальные условия. По государственной программе «Доступная среда» наша школа получила оборудование сенсорной комнаты.

Работа по сопровождению этой категории учащихся осуществляется в школе по основным направлениям деятельности педагога-психолога в образовательном учреждении:

диагностическому, развивающему, профилактическому, коррекционному и консультативному. Оборудование сенсорной комнаты может быть использовано в целях любого из названных направлений.

Рассмотрим возможности использования сенсорной комнаты в практике педагога-психолога общеобразовательной школы.

Сеансы в сенсорной комнате могут быть направлены на решение следующих задач:

- снятие мышечного и психоэмоционального напряжения, достижение релаксации и душевного равновесия;

- активация различных функций центральной нервной системы за счёт создания обогащённой мультисенсорной среды;

- стимуляция ослабленных сенсорных функций (зрения, осязания, слуха);

- развитие двигательных функций;

- коммуникативные нарушения;

- создание положительного эмоционального фона.

Занятия в сенсорной комнате показаны для всех возрастных категорий.

Для учащихся начальной школы занятия могут быть использованы для решения следующих задач:

- адаптация к обучению в школе;

- развитие высших психических функций (мышления, памяти, внимания, восприятия, воображения);

- развитие эмоциональной сферы;
- развитие познавательного интереса, мотивации к обучению;
- развитие способности к произвольной регуляции деятельности (снижение импульсивности, неусидчивости, развитие концентрации внимания);

- повышение стрессоустойчивости;
- снятие психоэмоционального напряжения.

В работе с учащимися средней школы возможно решение следующих психологических проблем:

- адаптация;
- повышенная агрессивность, немотивированные колебания настроения;
- чрезмерная робость, застенчивость, ранимость или повышенная обидчивость;
- снятие мышечного и психоэмоционального напряжения, в том числе в предэкзаменационный период.

Для учащихся старшей школы возможно решение таких задач:

- адаптация при смене образовательного учреждения, ученического коллектива;
- снятие мышечного и психоэмоционального напряжения, обучение навыкам релаксации и саморегуляции в период подготовки к выпускным экзаменам.

В работе с педагогическим коллективом занятия в сенсорной комнате могут являться профилактическим средством стрессовых состояний, снятие мышечного и психоэмоционального напряжения, профилактика эмоционального выгорания, стимулирование креативных основ личности.

Родители учащихся могут (и должны в случае сопровождения ребёнка-инвалида, ребёнка с ОВЗ) привлекаться при проведении коррекционных занятий с детьми.

Так, находящийся на психолого-педагогическом сопровождении учащийся 1 класса с РАС с большим желанием посещает сенсорную комнату после уроков. Занятия в сенсорной комнате положительно сказываются на формировании учебной мотивации ребёнка, его общем эмоциональном состоянии.

Противопоказаниями к занятиям в сенсорной комнате являются глубокая умственная отсталость и инфекционные заболевания. К частичным противопоказаниям относится наличие у ребёнка эпилепсии или судорожной готовности.

В работе с учащимися ОВЗ и детьми-инвалидами модули сенсорной комнаты выполняют те же функции, что и при работе с обычными учащимися. Специфика заключается в более широком применении модулей комнаты для стимулирования развития дефицитарной функции ребёнка.

У детей с ОВЗ и детей-инвалидов сужен круг общения, дети редко выходят за рамки двух ведущих коллективов (семьи и школьного коллектива), наблюдается оторванность от общественной жизни, отмечаются трудности в усвоении накопленного социального опыта, что ведёт к изменению всей социальной позиции, отношения к окружающему, к искажению ведущей деятельности и общения.

Данные проблемы требуют создания особых условий, способствующих вовлечению ребёнка в окружающую действительность. Одним из таких условий может стать организация полифункциональной мультисенсорной и интерактивной среды.

Библиографический список:

1. Инклюзивное образование [Текст] / сост. М. Р. Битянова. – Москва : Классное руководство и воспитание школьников, 2015. – 224 с.
2. Методические рекомендации по организации работы сенсорной комнаты в общеобразовательных учреждениях [Электронный ресурс]. – Режим доступа: mkunmic.beluo.ru.
3. Сборник методических пособий для работы в сенсорной комнате [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://obektivcentr.ru/metodichka.pdf>.

Газимова Е.А.

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ (НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА) ПОСРЕДСТВОМ ПЛАСТИЛИНОГРАФИИ (опыт работы)

Статья посвящена проблеме развития художественно-творческих способностей старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (нарушением интеллекта) посредством пластилинографии.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, нарушение интеллекта, творческое развитие, пластилинография, коррекционная педагогика.

В связи с введением ФГОС ДО намечаются новые пути развития художественной деятельности, которые позволяют отойти от традиционных штампов работы, направленной на овладение детьми только лишь определённых навыков в рисовании и лепке. Эти новые подходы позволяют разнообразить изобразительную деятельность.

Проблема воспитания и обучения дошкольников с отклонениями в развитии является одной из наиболее важных и актуальных в коррекционной педагогике. Дети с легкой ум-

ственной отсталостью имеют нарушение интеллекта и относятся к категории детей с ограниченными возможностями здоровья.

Заниматься с детьми, имеющими проблемы в развитии, достаточно сложно. Дети имеют нарушения в интеллектуальной, двигательной, психической, эмоциональной и личностной сферах. Для этих детей характерны низкая познавательная активность, отсутствие интереса к знаниям. Наряду с интеллектуальной недостаточностью в развитии у детей наблюда-

ются нарушения в формировании процессов восприятия, внимания, памяти, мышления, развитии речи, у них также нарушена эмоциональная сфера, наблюдаются трудности в общении с детьми и взрослыми. Возникает объективная потребность в других способах педагогического воздействия на детей, то есть специально организованном образовательном пространстве, которое может обеспечить все необходимые условия для развития детей.

Развитие творческой активности, пробуждения интереса к изобразительной деятельности у детей с ограниченными возможностями здоровья, способствует использованию нетрадиционной техники работы с пластилином – пластилинографии. Пластилин – основной материал, а основным инструментом является рука (вернее, обе руки). Следовательно, уровень умения зависит от владения собственными руками. Данная техника хороша тем, что она доступна детям дошкольного возраста с нарушением интеллекта, позволяет быстро достичь желаемого результата и вносит определённую новизну в творчество детей, делает его более увлекательным и интересным. Задания носят дифференцированный характер. Исходя из имеющихся возможностей детей и необходимости коррекции тех или иных недостатков, одним детям можно поручить только скатывать шарики, делать капельки или только закрывать фон, другим детям – делать основную композицию. От участия в общем деле «на равных» при неравных возможностях выигрывают все, так как все воспитанники задействованы в творческом процессе и выполняют посильную работу. Если ребёнок сделал что-то неудачно, то это легко исправимо, неудачное изображение просто счищается стекой. Возможность исправить ошибку придаёт детям уверенность, самостоятельность. Эта методика очень гибкая и позволяет подобрать ребёнку задание в соответствии с его возможностями.

Организационная работа по созданию продуктов детского творчества в рисовании пластилином позволяет решать не только коррекционные, практические, но и воспитательные задачи, которые способствуют всестороннему развитию личности ребёнка.

Для ребёнка, который воспитывается под влиянием изобразительного искусства, мир становится многозначным, многообразным, многоцветным, добрым и прекрасным, а сам ребёнок – здоровым и успешным. Но, в отличие от обычно развивающихся дошкольников, дети с ограниченными возможностями здоровья имеют специфические нарушения центральной нервной системы и поэтому самостоятельно не овладевают ни одним из видов детской деятельности, ни социальными нормами поведения, ни речью. Многолетние исследования доказывают, что только в ходе целенаправленного специального обучения у детей с ограниченными возможностями здоровья развиваются все виды детской деятельности.

Таким образом, актуальность поставленных проблем, запросы практики создали необходимость в дополнительном занятии по развитию художественно-творческих способностей детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта посредством нетрадиционной техники работы с пластилином – пластилинографии.

Пластилинография – это один из сравнительно недавнего появления нового вида в изобразительной деятельности. Использование нетрадиционных методов работы (рисование пластилином на картоне, на оргстекле, на дисках, на пластмассовых крышках, на деревянных досточках и т. д.), использование нетрадиционных приёмов (размазывание пластилина на горизонтальной поверхности, раскатывание жгутиков,

надавливание, отщипывание, вдавливание и т. д.) в работе с детьми с нарушением интеллекта являются инновационными.

Работа направлена на развитие художественно творческих способностей детей, развитие мелкой моторики, так как пластилин используется в виде «краски», как изобразительный материал, а инструментом для работы с этим материалом служат ладошки и пальчики ребёнка.

Цель занятий пластилинографией – развитие художественно-творческих способностей и ручной умелости у детей старшего дошкольного возраста. В задачи входят обучение умению передавать простейшие образы предметов, явлений окружающей природы; формирование основных приёмов пластилинографии (надавливание, размазывание, отщипывание, вдавливание); обучение работе в заданном пространстве; развитие умения слушать и слышать речь воспитателя, впоследствии правильно выполнять инструкции; обучение обследованию различных предметов (объектов) с помощью зрительного, тактильного ощущения для обогащения и уточнения восприятия их формы, цвета, пропорции; использование навыков аккуратной работы с пластилином; воспитание желания участвовать в создании индивидуальных и групповых работах; развитие мелкой моторики рук, координации рук и глазомера; развитие изобразительной деятельности детей; развитие пространственной ориентировки на листе бумаги, умения соотносить пропорции и цвета.

Совокупность этих задач позволяет считать методику не только развивающей, но и коррекционной. Доступность теоретического и практического материала, зримые результаты работы.

Работа в технике пластилинографии отвлекает детей от грустных событий, снимает психологическое напряжение, страх, обеспечивает положительное эмоциональное состояние, что важно для детей с отклонениями в развитии.

Работа с пластилином не только развивает мелкую моторику, но и удовлетворяет потребность в творческом поиске. Воспитанники обогащают собственный познавательный и практический опыт. При выборе задания учитываются индивидуальные особенности каждого ребёнка, уровень сформированности мелкой моторики рук. Все занятия строятся с учётом индивидуальных и психофизических возможностей детей;

Одним из несомненных достоинств образовательной деятельности по пластилинографии с детьми дошкольного возраста с нарушениями интеллекта является интеграция образовательных областей. Пластилинография позволяет интегрировать различные образовательные сферы согласно ФГОС ДО:

1. Художественно-эстетическое развитие: используются произведения познавательной направленности, все виды образовательной деятельности направлены на решение эстетических задач.

2. Познавательное развитие: осуществляется знакомство с природой, с явлениями общественной жизни. Идёт исследовательская образовательная деятельность. Формируется наглядно-образное и наглядно-действенное мышление.

3. Социально-коммуникативное развитие: развиваются общение и взаимодействие ребёнка со взрослыми и сверстниками, становление самостоятельности и целенаправленности, формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества.

4. Речевое развитие: осуществляется обогащение словаря, звуковой культуры речи, развитие фразовой речи.

5. Физическое развитие: дети выполняют упражнения пальчиковой гимнастики, гимнастики для глаз.

Для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (нарушением интеллекта) были апробированы ме-

тодики Г. Н. Давыдовой «Пластилинография», «Пластилинография – цветочные мотивы».

Г. Н. Давыдова в пособиях предлагает методику создания лепных картин с изображением более или менее выпуклых, полубъёмных объектов на горизонтальной поверхности. Занятия составлены с учётом возрастных физиологических, психологических, познавательных особенностей детей дошкольного возраста.

Проблема развития творческих способностей дошкольников находится сегодня в центре внимания многих исследователей и практиков, работающих в сфере образования.

Решить проблему облегчения для детей доступа к внутренним творческим ресурсам можно, опираясь на идею Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития. Как известно, при определённой внешней помощи любой ребёнок делает значительно больше, чем может сделать самостоятельно. Ориентация помощи на уровень развития дошкольника выше текущего, а не на уже имеющиеся возможности, даёт ребёнку шанс обратиться к собственным, ещё не использовавшимся внутренним ресурсам. Поощрение творческих проявлений особенно важно в дошкольном возрасте. Именно у дошкольника вся жизнь пронизана фантазией и творчеством. Не получив должного развития в этот период, творческий потенциал далеко не всегда проявится в будущем.

Педагогическая практика в ДОУ выстроена на инновационных подходах, а именно:

- разработаны перспективно-тематические планы по развитию художественно-творческих способностей старших дошкольников посредством пластилинографии;

- разработан цикл коррекционно-развивающих занятий по развитию художественно-творческих способностей старших дошкольников посредством пластилинографии;

- подобран перечень оборудования и дидактического материала;

- разработаны планы работы с родителями (законными представителями),

- разработаны планы работы с работниками ДОУ.

Результаты освоения методики по пластилинографии представлены в виде следующих целевых ориентиров:

- воспитанник активно и с желанием участвует в разных видах творческой художественной деятельности;

- воспитанник использует разные способы выражения своего отношения к окружающему миру в продуктивной деятельности;

- воспитанник при создании изображения проявляет воображение, фантазию;

- у воспитанника развиты сенсорные эталоны;

- у воспитанника развиты умелость рук, пинцетное хватание;

- воспитанник способен принимать задачу;

- воспитанник умеет передавать образы предметов, явлений посредством пластилинографии.

У дошкольников с легкой умственной отсталостью к выпуску в школу:

1. Повысится познавательная активность. Весь подбираемый материал для занятий с детьми имеет практическую направленность, максимально опирается на имеющийся у них жизненный опыт, помогает выделить сущность признаков изучаемых объектов и явлений, активизирует образы и представления. Он позволяет уточнить уже усвоенные им знания, расширить их, применять первые варианты обобщения.

2. Обогатится словарь. В процессе обыгрывания сюжета и выполнения практических действий с пластилином ведётся непрерывный разговор с детьми. Такая игровая организация деятельности детей стимулирует их речевую активность,

вызывает речевое подражание, формирование и активизацию словаря, понимание ребёнком речи окружающих.

3. Появятся элементарные математические представления о счёте, размере, величине.

4. Разовьются сенсорные эталоны. Сенсорное развитие занимает одно из центральных мест в работе с детьми. Происходит развитие общих сенсорных способностей, понимание цвета, формы, величины.

5. Разовьётся умелость рук, укрепится сила рук, разовьётся согласованность движений обеих рук, дифференциация движений пальцев.

Особенностью образовательного (коррекционного) процесса является организация различных видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской; восприятия художественной литературы и фольклора; самообслуживания и элементарного бытового труда; конструирования; музыкальной и двигательной деятельности) и их интеграции, в рамках которой дети активно развиваются и совершенствуют уже имеющиеся знания, умения, навыки, а также получают новую информацию об окружающем мире в процессе взаимодействия друг с другом, педагогом и предметно-пространственной средой.

При этом процесс обучения проходит в виде занятий, а также реализуется по средствам использования различных форм и методов работы с детьми.

Темы занятий составляются совместно с учителем-дефектологом, учитель-дефектолог включает элементы пластилинографии в свои занятия, в индивидуальную работу с воспитанниками, они тесно переплетаются с жизнью детей, с той деятельностью, которую они осуществляют на других занятиях (по ознакомлению с окружающим миром и природой, развитию речи, формированию элементарных математических представлений, чтению художественной литературы). Это помогает создать целостную картину мира в сознании ребёнка, объединив знания из различных областей. Получение ребёнком метазнаний способствует снижению уровня агрессивности, повышению уровня рефлексии и самосознания, росту познавательной активности и познавательных интересов, изменению мотивов поведения.

Занятия целиком проходят в форме игры. Игровые приёмы обеспечивают динамичность процесса обучения, максимально удовлетворяют потребности ребёнка в самостоятельности – речевой и поведенческой (движения, действия и т. п.). Использование игр в обучении детей пластилинографии помогает активизировать деятельность детей, развивать познавательную активность, наблюдательность, внимание, память, мышление, поддерживает интерес к изучаемому, развивает творческое воображение, образное мышление.

На занятиях по пластилинографии рекомендуется использование информационных компьютерных технологий (ИКТ). Применение их необходимо для разработки презентаций, наглядного и раздаточного материала, различных схем. Именно наглядно-действенное мышление является отличительной чертой детей дошкольного возраста с лёгкой умственной отсталостью, в связи с этим очень эффективно использование презентаций, наглядности, которые позволяют педагогу, опираясь на знание особенностей детского мышления, привлечь их внимание к объяснению новой, достаточно сложной информации, внести в занятие сюрпризный момент.

Таким образом, организация работы по созданию продуктов детского творчества в технике пластилинографии позволяет решать не только практические, но и воспитательно-образовательные задачи, способствует всестороннему развитию личности ребёнка. В игровой форме дети учатся выделять в своих художественных работах главный замысел и оттенять

второстепенные детали. Воспитанники получают знания, умения и навыки, знакомятся с миром предметов в процессе частичного использования бросового материала. При этом рас-

ширяются возможности изобразительной деятельности детей, раскрываются методы обучения основным правилам, приёмам и средствам пластилинографии.

Библиографический список:

1. Давыдова, Г. Н. Пластилинография [Текст] / Г. Н. Давыдова. – Москва : Скрипторий 2003 г., 2006.
2. Давыдова, Г. Н. Детский дизайн: пластилинография [Текст] / Г. Н. Давыдова. – Москва : Скрипторий 2003 г., 2008.
3. Давыдова, Г. Н. Пластилинография: цветочные мотивы [Текст] / Г. Н. Давыдова. – Москва : Скрипторий, 2008.
4. Примерная общеобразовательная программа «От рождения до школы» [Текст] / под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – Москва : МОЗАИКА § СИНТЕЗ, 2014.

Генералова М.А.

ОБУЧЕНИЕ ПОДВИЖНЫМ ИГРАМ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ НОО С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

В статье рассмотрены специфические практические моменты обучения незрячих обучающихся подвижным играм; раскрыто значение подвижных игр в развитии навыков пространственного ориентирования у детей с нарушением зрения; представлены подвижные игры, адаптированные для проведения с детьми в условиях зрительно-го дефекта.

Ключевые слова: обучающиеся с ОВЗ НОО с нарушением зрения, подвижные игры, сохранные анализаторы, пространственное ориентирование.

Пространственная ориентировка незрячего – сложная познавательная деятельность, осуществляемая в процессе взаимодействия различных психических функций: восприятия, узнавания предметов и явлений, воспроизведения прежних представлений, мышления – и требует от ребёнка значительных волевых и физических усилий. Пространственное ориентирование включает:

- умение выбирать направление движения и его сохранять;
- умение составлять представление о расположении предметов по признакам, воспринимаемым сохранными анализаторами;
- умение достигать конечной цели движения за счет постоянной оценки взаимного расположения окружающих предметов и своего местоположения относительно их.

Ребёнок, лишенный зрения, не может спонтанно самостоятельно овладеть навыками ориентировки в окружающем пространстве и нуждается в систематическом целенаправленном обучении на суженной сенсорной основе. Обучение пространственной ориентировке незрячих детей может быть результативным только при условии его осуществления в рамках всей системы учебно-воспитательного процесса, предполагающего скоординированную работу всех педагогических (учителя, тифлопедагога, психолога, логопеда, воспитателя), медицинских работников и родителей (законных представителей). Основные задачи:

- научить использовать различную (звуковую, обонятельную, осязательную) информацию для компенсации утраченной зрительной функции;
- выработать способы и приёмы оценки формы, величины предмета, расстояния между предметами, взаимного расположения и направления их движения;
- сформировать у обучающихся необходимые специальные умения и навыки самостоятельного овладения замкнутым и свободным пространством и ориентировки в нем;

- обучать незрячих ориентировке совместно со зрячими сверстниками и взрослыми;
- формировать потребность в самостоятельной ориентировке, преодоление страха пространства и неуверенности в своих силах;
- формировать социально значимые качества личности (активность и упорство в достижении поставленной цели и др.).

Организация работы по ориентировке в пространстве предполагает осуществление дифференцированного подхода к обучающимся с учётом их возраста, характером сложности дефекта, ориентировочного опыта, состояния здоровья, физического и психического развития.

Подвижные игры как одно из средств развития пространственной ориентировки позволяют решать задачи развития двигательных функций у незрячих школьников, накопления личного двигательного опыта, формирования навыков основных жизненно необходимых движений, компенсации дефекта.

Незрячий ребёнок, так же как и зрячий, может играть почти в любую подвижную игру, только его нужно специально учить играть. В зависимости от поставленных задач при соответствующем отборе, подготовке, консультации врача, тифлопедагога, учителя физкультуры многие подвижные игры можно адаптировать и эффективно использовать в работе с детьми. Каждая игра в основном решает какие-то определённые задачи: развитие координации движений, ориентировки, слуха, совершенствование в беге, ходьбе, прыжках, выносливости, скорости или умения согласовывать свои действия с действиями товарищей, выполнять правила игры, воспитание воли, настойчивости, чувства коллективизма.

Дети с тяжёлыми нарушениями зрения, как и их зрячие сверстники, стремятся к движению, к действию. Однако неудачи, препятствия, столкновения, испытанные ранее, могут вызвать у незрячего ребёнка боязнь пространства, что в конечном итоге приводит к малоподвижности, к появлению

стереотипных навязчивых движений, в которых ребёнок в какой-то степени удовлетворяет свое стремление к движению. Обучая подвижным играм, педагог отводит достаточно времени для развития у незрячего ребёнка умения владеть своим телом, координировать движения, опираясь на мышечное чувство. Обучение движениям – это процесс сложный и длительный, связан с многократным объяснением, показом, повторением. Изучая с ребёнком правильные движения, педагог исправляет параллельно те скованные, неразвитые движения, которые сформировались ранее, ведёт работу по устранению навязчивых движений. Осваивая посредством подвижных игр «азбуку» пространственной ориентировки, дети изучают способы защиты от ушибов при столкновении с препятствиями, правила обследования незнакомого помещения, предметов (возникает необходимость в анализе, систематизации, классификации различных предметов и деталей). Овладев техникой защиты, дети становятся более уверенными и подвижными.

В организации игр с незрячими детьми важно предусмотреть наличие специального оборудования и инвентаря. К такому оборудованию относятся браслеты с колокольчиками, которые надеваются на руку играющим, и дети могут определить по звуку, где находится игрок; также звучащие браслеты предупреждают возможные столкновения. Мяч, часто используемый в подвижных играх, должен быть немного тяжелее волейбольного, чтобы в полёте он не так резко отклонялся в сторону и лучше ощущался незрячими, быть наполненным камешками или горохом и издавать при малейшем движении звук. Остальные принадлежности – флажки, булавы, палки и т. д. – ничем не отличаются от инвентаря зрячих, только при их использовании педагог каждый раз проверяет, нет ли изъянов, могущих вызвать травму. Ориентиры желательнее использовать естественные (окна, двери, батареи, покрытия пола и др.), важно, чтобы они затрагивали разные анализаторы: ориентация на слух, ориентация по тактильным ощущениям, по времени и т. д. Ориентируясь на все знакомые ориентиры, дети учатся определять своё местоположение в помещении и правильно выбирать направление движения.

Самыми сложными для проведения являются игры с бегом, т. к. они связаны с резкими движениями детей, с массовым их передвижением, где больше всего возможны столкновения, падения и ушибы. Бег – один из самых трудных способов передвижения для незрячего ребёнка. Однако при правильном и систематическом обучении бегу он прекрасно справляется с ним, и игры с бегом при их чёткой организации проходят в темпе, оживленно и без «аварий». Для проведения таких игр необходимо свободное от каких-либо предметов игровое пространство, обеспечивающее свободное и безопасное передвижение детей во время игры (большого размера ковровое покрытие, пришкольный участок). Маленькое пространство сковывает детей, заставляет их бояться. Необходимо ненавязчиво, в игре, обучать бегать правильно: поднимать высоко колени, наклонять туловище, работать руками, бежать на носочках.

Необходимо серьёзно продумать организацию игры, направление движения играющих, чтобы избежать столкновений. Ещё одно безоговорочное требование должно всегда выполняться детьми и не только в игровой деятельности: по команде «стоп» все должны моментально остановиться, где бы они в это время ни находились, что бы ни делали. Эта команда должна относиться ко всем игрокам. В играх, где нужна массовая пробежка, очень хорошо, чтобы дети показывали себе рукой направление, куда они намериваются бежать, и лишь после этого даётся команда на перебежку. Необходимо воспитывать и строжайше требовать, чтобы игроки во всех

случаях, при всех обстоятельствах не останавливались, а продолжали движение в том же направлении, в каком двигались перед этим, и только после команды «стоп» сообщали и разбирали случившееся. Почувствовав изменение поверхности игровой площадки, дети должны замедлить бег, выставить вперёд руки, остановиться. Для большей защиты от столкновений полезно одевать на руки играющим специальные звучащие браслеты.

Подвижные игры по развитию ориентировки в пространстве

«Горячий мяч». Игра проводится с группой детей как с патологией зрения, так и без зрительных нарушений. Дети встают в круг на расстоянии 10 сантиметров друг от друга. Озвученный мяч находится в руках одного из игроков. По команде ведущего мяч с максимальной скоростью передается из рук в руки. Детям необходимо объяснить, как держать руки наготове (ладонями вверх, мизинцы касаются друг друга, ладони раскрыты, локти прижаты к туловищу). Уронивший мяч выбывает из игры. Игра длится до тех пор, пока не останутся двое, которые и становятся победителями.

«Прятки». Все игроки тихо прячутся. Когда все спрятались, по сигналу воспитателя все хлопают в ладоши, а водящий, ориентируясь по хлопкам, начинает искать спрятавшихся. Задача водящего – за 2-3 мин. найти как можно больше игроков. Затем снова все прячутся. Игра проходит в тишине. Все игроки по сигналу руководителя должны хлопнуть в ладоши, не хлопнувшие считаются пойманными. Переходить с места на место игроки не имеют права. Водящий, найдя игрока, должен назвать его имя. Иногда, если водящий плохо ориентируется, воспитатель даёт сигнал – и игроки ещё 3 раза хлопают в ладоши.

«Кот и мыши». Подготовка: выбирается «кот», которому на руку надевается браслет. На одной стороне площадки отмечаются кладовая, сразу за которой находится дом кота. На противоположной стороне находятся домики-норки мышей, у каждой своя норка. Норками могут быть, например, пластиковые обручи.

Ход игры: мыши выбираются из своих норок, тихо идут в кладовую, кот приговаривает:

«Кот мышей сторожит,
Притворился, будто спит.
Вот он слышит: вышли мыши
Потихоньку, ближе, ближе –
Изо всех ползут щелей.
Цап, цапа –лови скорей!»

Мыши, которые уже зашли в кладовую, после слов «лови скорей» убегают в свою норку (места, которые каждый игрок запомнил по каким-либо ориентирам: дверь, окно, выпуклость на стене, поверхность покрытия и т. д.). Кот старается поймать мышей. Пойманная мышь становится котом и игра продолжается.

«Кто быстрее сядет на стульчик». Подготовка: в 10-12 шагах от линии старта ставятся 2-5 стула по количеству игроков. Игрокам предлагается измерить шагами расстояние до стульев. Предварительно необходимо изучить маршрут. Ход игры: по сигналу воспитателя все игроки одновременно начинают двигаться к своему стулу, считая шаги. Выигрывает тот, кто первый успел занять свой стул.

«Сядь на стульчик». Подготовка: на свободной площадке ставится стул. Игроку предлагается на него сесть. Ход игры: по сигналу игрок встает, проходит 6 шагов прямо, поворачивает направо и делает 4 шага направо, опять поворачивает направо, делает 6 шагов обратно к стулу, повернувшись

направо, делает еще 4 шага (все команды дает воспитатель). Описав четырехугольник, играющий должен вернуться к стулу и сесть на него. Выполнивший задание игрок получает приз.

«Возьми приз». Подготовка: на свободной площадке ставится стул, на нём – приз. Играющий становится к стулу спиной. Ход игры: по сигналу игрок делает 8-10 шагов вперед, поворачивается кругом и возвращается к стулу. Если подошел правильно, приз его.

Глубокие нарушения зрения вызывают у обучающихся серьёзные трудности ориентирования в пространстве и тем самым снижают эффективность обучения детей. Систематическое и целенаправленное обучение подвижным играм позволяет в интересной игровой форме эффективно решать задачи развития пространственного ориентирования у незрячих обучающихся и способствует их общей реабилитации, подготовке к жизни среди зрячих.

Библиографический список:

1. Ермаков, В. П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения [Текст] / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
2. Организация коррекционных занятий в специальных (коррекционных) школах-интернатах III–IV видов [Текст] / Т. Б. Тимофеева и др. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. – С. 193.
3. Особенности проведения занятий со слепыми детьми в часы коррекции [Текст] / Л. И. Солнцева. – Москва : ИПТК «Логос» ВОС, 1990.

Геркус Л.Т., Крупченко Е.Г.

ЛЕЧЕБНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

В статье показано, что лечебная физическая культура является наиболее эффективной организацией оздоровительных и профилактических мероприятий. Занятия корригирующей гимнастикой, выполнение специальных гимнастических упражнений, занятия в бассейне дают прекрасные результаты, улучшая здоровье детей с нарушением зрения.

Ключевые слова: здоровье, нарушение зрения, лечебная физическая культура, плавание.

Дошкольный возраст – один из наиболее ответственных периодов в жизни каждого человека. Именно в это время закладываются основы здоровья, правильного физического развития, происходит становление двигательных способностей. Охрана и укрепление здоровья детей, полноценное физическое развитие, формирование привычки к здоровому образу жизни были и остаются первостепенной задачей детского сада.

В дошкольной организации функционируют 7 групп для детей с патологией зрения: косоглазием, амблиопией, заболеваниями сетчатки, зрительного нерва, аномалиями рефракции (дальнозоркостью, астигматизмом, миопией) и другими. Нами разработана модель оздоровления с учётом комплексного подхода к улучшению здоровья детей. Модель состоит из трёх блоков. В каждом блоке решаются определённые задачи.

Оздоровительный блок: работа с детьми по формированию основ гигиенических знаний и ЗОЖ, оздоровительное и лечебно-профилактическое сопровождение.

Коррекционно-развивающий блок: преодоление психомоторных и психофизических нарушений, устранение вторичных отклонений, повышение энергетического потенциала и улучшение психоэмоционального состояния детей.

Воспитательно-образовательный блок: воспитание психофизической подготовленности, психофизическая готовность к школе, развитие двигательных умений и навыков, формирование позитивных качеств характера.

Для наиболее эффективной организации оздоровительных и профилактических мероприятий используем в своей работе мониторинг состояния здоровья вновь поступивших детей. Мониторинг проходит в три этапа:

I. Медико-педагогическое сопровождение: осмотры детей узкими специалистами детской поликлиники; знакомство с анамнезом ребёнка; наблюдение, помощь ребёнку; заполнение карт адаптации; диагностика уровня развития физических качеств детей; оформление паспорта здоровья на каждого ребёнка; формирование группы ЛФК.

II. Лечебно-профилактическая и коррекционно-развивающая работа.

III. Проследивание динамики психомоторных и психофизических качеств.

Одним из положительных результатов первого этапа мониторинга является успешная адаптация детей к лечебно-профилактической и коррекционно-развивающей работе.

Адаптивное физическое воспитание включает в себя:

1. Рекреационные занятия в режиме дня: утреннюю гигиеническую гимнастику, прогулки (с подвижными играми, катанием на санках, на лыжах), физкультпаузы и физкультминутки, самостоятельную двигательную активность.

2. Специальные занятия коррекционно-развивающей направленности: коррекционную гимнастику (ходьбу, бег, лазание), подвижные игры (сюжетно-ролевые, игры с имитацией движений и звуков животных и т. д.), ритмическую гимнастику, ритмопластику, элементы релаксации, дыхательную гимнастику, аквааэробику, упражнения на мини-тренажёрах.

3. Лечебно-профилактические и реабилитационные мероприятия в режиме дня: оздоровительные прогулки, ходьбу босиком по массажной дорожке, по траве, по песку, по гравию, элементы ЛФК, массаж, плавание и др.

Основная масса детей в нашем детском саду имеет II группу здоровья (104 ребёнка – 67,9 %), I группа здоровья – 21 ребёнок (13,7 %), III группа здоровья – 14 детей (9,2 %), IV группа здоровья – 14 детей-инвалидов (9,2 %).

Поэтому главной целью в работе является сохранение и укрепление здоровья дошкольников с нарушением зрения. Помимо достижения главной цели, преследуется решение следующих задач:

- оказание общеукрепляющего воздействия на организм ребёнка;
- своевременная коррекция имеющегося патологического и предпатологического состояния;
- формирование и закрепление правильной осанки;
- укрепление мышц стопы;
- развитие основных двигательных качеств.

В дошкольном возрасте опорно-двигательный аппарат интенсивно формируется. Результатом этого процесса у детей с патологией зрения является нарушение осанки. Хорошая правильная осанка – это прямая спина, поднятая голова, плечи слегка отведены назад и находятся на одном уровне, лопатки симметричны и плотно прилегают к грудной клетке, живот слегка подобран, а грудь немного выступает вперёд, ноги прямые. Дети должны ходить и бегать со свободными естественными движениями рук, поднимая ноги и прямо держа голову.

Дети, посещающие ДО, помимо своего основного диагноза, имеют нарушения опорно-двигательного аппарата.

Нередко плоскостопие бывает одной из причин нарушения осанки. При плоскостопии, сопровождающемся уплощением свода стоп, резко понижается опорная функция ног, изменяется положение таза, затрудняется походка.

Это является главной причиной внедрения занятий ЛФК (кружковой работы) в нашем детском саду. Дети с нарушением зрения отстают по основным показателям и уровню физического развития от своих сверстников. В связи с особенностями зрительного восприятия у них отмечается замедленность выполняемых действий. На фоне зрительной патологии у детей возникают такие недостатки при овладении движениями, как трудности зрительно-пространственного восприятия, затруднения восприятия движений, замедленность в выполнении действий, недостатки в формировании двигательных функций (скорости, точности, координации движений), сложность ориентировки на своём теле и в пространстве, быстрая утомляемость.

Методика проведения занятий ЛФК проходит в три этапа. При нарушении осанки методика включает в себя три курса. Один курс рассчитан на проведение 16 занятий, которые состоят из 6 комплексов. При плоскостопии методика проведения занятий включает три этапа. Занятия с элементами ЛФК проводятся в бассейне 1 раз в неделю в течение 15-20 минут.

| При нарушении осанки | При плоскостопии |
|---|---|
| 1 курс Упражнения без предмет ов Принятие правильной осанки Корректирующая ходьба Удержание равновесия Упражнения у стены Упражнения в воде Самовытяжение | 1 этап Упражнения без предмет ов (в воде) Движение пальцев ног Поворот Круги Перекаты Пружинящие упражнения с сопротивлением |
| 2 курс Упражнения с предмет ами, сидя на ст уле, на скамейке, в воде Упражнения с эспандерами Упражнения с мячами Упражнения с палками С сопротивлением С потягиванием | 2 этап Упражнения с предмет ами Ходьба, бег по массирующим дорожкам Захват предметов, удержание их и бросание Рисование, удерживая карандаш пальцами Упражнения с мячами-«ёжиками» Упражнения на массажах для стоп |
| 3 курс Упражнения игрового характ ера в бассейне Самовытяжение С предметами В парах | 3 этап Упражнения на снарядах и приспособлениях Ходьба по ребристым лесенкам Лазание по гимнастическим лесенкам Вход на возвышение и спуск с него |

Затем все этапы реализовываются на занятиях в игровой форме, так как игра для дошкольника является ведущей сферой деятельности. Использование разнообразных средств позволяет сделать занятия наиболее эффективными, интересными.

Для достижения желаемого результата используются как традиционные, так и нетрадиционные формы работы по развитию двигательной активности, оздоровлению детей. Благоприятное воздействие водной среды трудно переоценить, тем более на развивающийся детский организм. Взвешенное состояние в воде позволяет не только укрепить скелетные и дыхательные мышцы ребёнка, корректировать его осанку, развивать его физические качества, но и научить его разумно двигаться в воде с наименьшей затратой своих сил. Поэтому плавание, безусловно, является одним из самых эффективных в оздоровительном отношении видов спорта, мощным средством предупреждения и даже исправления начинающих нарушений телосложения. Корректирующее действие плавания обеспечи-

вается расслаблением мышц, положением тела и симметричностью применяющихся движений.

Систематические занятия плаванием в комплексе со специальными упражнениями на суше помогают сформировать мышечный корсет, избавиться от начальных нарушений осанки, укрепив свод стопы от плоскостопия. Специально подобранные упражнения в воде помогают изменить форму ног, корректировать осанку и др.

Для того чтобы исключить статическую нагрузку на ослабленные мышцы ног, лучше начинать с упражнений в положении сидя или лежа, упражнений в воде. И только затем по мере укрепления мышечно-связочного аппарата можно переходить к упражнениям в положении стоя или в ходьбе.

Все упражнения следует делать медленно, тщательно, до появления ощущения лёгкой усталости. Количество движений определяется индивидуально в зависимости от возраста ребёнка и его физического развития.

Вся работа предусматривает использование здоровьесберегающих технологий:

- *технологии сохранения и стимулирования здоровья*: подвижные, спортивные игры, ортопедическая, корригирующая гимнастика, адаптивно-физическое воспитание детей с нарушением зрения, занятия в бассейне, дыхательная гимнастика по методике Стрельниковой;

- *технологии обучения ЗОЖ*: самомассаж, точечный массаж;

- *коррекционные технологии*: коррекционные упражнения с катками, гимнастика для глаз, технологии музыкального воздействия, пальчиковая гимнастика, релаксация.

Занятия корригирующей гимнастикой и выполнение специальных гимнастических упражнений дают прекрасные

результаты, улучшая здоровье детей с нарушением зрения. Все усилия, направленные на сохранение, укрепление, улучшение и восстановление здоровья детей с нарушением зрения, не будут иметь ожидаемых результатов без понимания и поддержки родителей наших воспитанников. В нашем детском саду разнообразные формы работы в этом направлении: открытые занятия, спортивные праздники с участием родителей, дни здоровья.

Подводя итоги, хочется сказать, что работа по физическому воспитанию должна вырасти в комплексную систему, которую начинают родители с рождения ребёнка, а продолжают воспитатели в группах, инструкторы по физической культуре и плаванию.

Библиографический список:

1. Типовая специальная программа воспитания и обучения детей дошкольного возраста с нарушением зрения [Текст]. – Алматы, 2010. – 32 с.
2. Здоровый ребёнок в здоровом социуме: Научно-практический материал инновационного опыта [Текст]. – Москва, 1999. – 123 с.
3. Осокина, Т. И. Обучение плаванию в детском саду [Текст] / Т. И. Осокина, Е. А. Тимофеева, Т. Л. Богина. – Москва, 1991.
4. Акимова, А. К. Коррекционная работа над недостатками физического развития слабовидящих детей школьного возраста средствами лечебной физкультуры [Текст] / А. К. Акимова. – Алматы : Мектеп, 1983. – 98 с.

Глаголева Е.А.

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ РАССТРОЙСТВО АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС) (из опыта работы)

В статье рассматриваются особенности логопедической работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра (РАС). Приводятся примеры из практического опыта работы.

Ключевые слова: дети, расстройства аутистического спектра (РАС), логопедическая работа, глобальное чтение.

Расстройство аутистического спектра (РАС) является серьёзным, но в то же время недостаточно изученным заболеванием. Как отмечают многие авторы, существует большой разрыв между теоретическими знаниями о детском аутизме и практическими возможностями помочь больным.

Изначально РАС рассматривалось психиатрами в диагнозе «шизофрения». Так как в переводе «шизофрения» – это расщепление, а в детском возрасте некорректно говорить о расщеплении того, что не сформировано, было принято решение отказаться от этого термина. В настоящее время это заболевание выделено отдельно, в классификации МКБ-10 имеет код F 84.0 (детский аутизм) и код F 84.1 (атипичный аутизм).

По определению аутизм характеризуется триадой нарушений [2]:

- нарушениями социального взаимодействия (в норме социальная интуиция присуща ребёнку с рождения);
- нарушениями коммуникации (дети могут научиться выражать эмоции, но понимание этих эмоций остаётся для них недоступным);
- неспособностью воображения (добавления значения к восприятию).

Развитие процесса познания у детей, страдающих аутизмом, вкратце можно описать следующим образом. Во всём мире дети рождаются с биологически заложенной способностью добавлять значение к восприятию при минимальном социальном стимулировании. Благодаря этой способно-

сти они интуитивно предпочитают человеческие звуки, в определённый период начинают анализировать и понимать общение и в конечном итоге могут общаться сами. Эта способность также помогает им правильно понимать поведение других людей, а затем не только понимать, но и развивать адекватное социальное поведение. Именно эта врожденная биологическая способность нарушена у людей, страдающих аутизмом. Она не «отсутствует» у них, а только нарушена. В действительности многие аутисты понимают определённые значения, которые выражаются через коммуникацию, социальное поведение и воображение. Но они не понимают целей коммуникации, для них слова – просто слова, картины – просто картины. Той идее, что все символы могут служить коммуникации, дети должны обучаться специально.

Хорошо известно, что восприятие мира у ребёнка идёт через игру. Дети с РАС предпочитают игры, основанные на чистом (буквальном) восприятии. Например, есть кубики. Ребёнок, страдающий аутизмом, поставит эти кубики друг на друга или в ряд. Ребёнок же с нормальным развитием попытается построить из них башню или поезд (т. е. он добавит значение к восприятию). Большую сложность для этой категории детей представляют понятия, касающиеся относительных признаков предметов (большой – маленький, длинный – короткий и т. д.). Аналогичные трудности возникают при использовании местоимений. Так как для ребёнка неосуществима функция переноса, он не в состоянии понять, что «я» и «ты» является одним и тем же лицом. В связи с этим у детей возни-

кают эхололические ответы. На вопрос: «Ты (или Джон) хочешь конфету?» – ребёнок ответит: «Ты (Джон) хочешь конфету», причём без эмоциональной окраски голоса. Следует отметить, что такие ответы не связаны с нежеланием употреблять местоимение «я», дети просто не видят этой разницы. То же касается использования слов, обозначающих предметы (имен существительных). Ребёнок может знать (в смысле повторять) слово, но не использовать его творчески. Для творческого использования слова мы должны проанализировать его значение, что практически недоступно для детей с РАС.

Поделимся примером из книги Т. Питерса [3], который помог лично мне при работе с ребёнком, имеющим диагноз РАС. Разговор идёт о мальчике по имени Брайн.

Если Брайн не хочет делать какую-либо работу, он говорит: «Молодец». Почему? Для него эта фраза ассоциируется с окончанием работы, т. к. один раз он помыл посуду и мама сказала: «Молодец». Поэтому на самом деле под этой фразой он имеет в виду следующее: «Мне не хочется начинать эту работу». Как мы понимаем, слово «молодец» было интерпретировано Брайном не как качественная оценка его поступка, а как завершение нежелательной ситуации (её положительное разрешение). В практике был аналогичный случай. Ребёнок, приходя на все занятия, повторял одну и ту же фразу: «Лев в клетке, лев в клетке, лев в клетке». Никакого отношения к занятиям она не имела (мы не разбирали животных, не обсуждали мультфильмы на эту тему). Как раз в это время мною была прочитана вышеупомянутая книга, и было принято решение спросить у родителей, что может обозначать эта фраза. Выяснилось, что мальчик любит смотреть мультфильм «Король-лев». Смотрит он его, естественно, в свободное от занятий время. Мы предположили, что эта фраза означала: «Я не хочу заниматься». И мы оказались правы. Т. е. постоянно произносимая фраза «Лев в клетке» дословно означала «Отпусти меня скорее домой». Таким образом, чтобы положительно разрешить нежелательную для себя ситуацию (в нашем случае это занятия), ребёнок использовал оставшийся в памяти след ухода от нежелательного действия.

При работе с детьми, имеющими РАС, на наш взгляд, нет приоритетной работы какого-либо специалиста. Главная задача всех специалистов – выработать систему коммуникации для данного ребёнка. Дети с РАС не ощущают себя во времени, они могут определить по часам, сколько времени, но понять относительно себя, что означает временной интервал по отношению к выполняемой деятельности, им практически недоступно. Поэтому планирование как средство коммуникации выступает на первое место при работе специалиста с ребёнком. Под планированием понимается знание определённой последовательности выполнения заданий. Например, в каждом занятии предусмотрено пять заданий. Каждое задание находится в коробке. Все коробки стоят слева. Выполнив одно задание, коробка перемещается вправо,

аналогично с каждым последующим заданием. Когда все коробки будут перемещены слева направо, ребёнок будет знать, что занятие окончено. Знание окончания какого-либо действия снимает повышенную напряжённость ребёнка. Для данной категории детей, в отличие от детей с другими видами нарушений, нежелательно часто предлагать разнообразные задания.

В работе по развитию речевых навыков мы пошли по пути обучения глобальному чтению по системе Глена Домана. [2] Считаем нецелесообразным изучать и произносить отдельные звуки, так как они не несут никакой информации и являются абстрактными понятиями. На подготовительном этапе отработываем указательный жест. Ребёнок указательным пальцем показывает на все предметы и картинки. Далее движемся по следующей схеме:

1. Подбираем парные картинки, постепенно увеличивая их количество.
2. Приклеиваем картинки в альбом, подписываем, отдельно заготавливаем карточки с надписями этих картинок. Подбираем карточки с надписями к приклеенным картинкам – сначала визуально, затем на слух.
3. Учим глаголы аналогичным способом.
4. Составляем предложения «подлежащее + сказуемое».
5. Всё это прописываем, обводим по пунктирно написанным словам.
6. Закрепляем образ буквы через зрительный и тактильный анализаторы (используем выпуклые буквы магнитной азбуки, буквы из пластилина, дерева, приклеенные на бумагу из гороха, гречки, фасоли и т. д.).

В заключение мне бы хотелось затронуть вопрос интегрированного образования детей с данным нарушением. По определению, интеграция – это включение одного или нескольких детей со специальными образовательными нуждами в обычный класс.

В книгу известного бельгийского учёного Т. Питерса, переизданную в 2002 г., включены выдержки из дневников людей, страдающих аутизмом и имеющих высокий уровень интеллектуального развития. В них описаны трудности, с которыми они сталкивались, будучи интегрированными в общеобразовательные классы. Дословно это является результатом того, что называют «наивным представлением об интеграции». [3, с. 144] Автор книги пишет о том, что произошло в Италии – в результате очень наивной политики интеграции в этой стране фактически не осталось специальных школ. Все дети с особыми нуждами были интегрированы в обычные школы. То же самое происходит и у нас через 17 лет. Будем надеяться, что в нашей стране для детей с РАС будут созданы специальные условия образования, в результате чего ими будут обретены те навыки, которые реально помогут им адаптироваться в социуме.

Библиографический список:

1. Аппе, Ф. Введение в психологическую теорию аутизма [Текст] / Ф. Аппе ; пер. с англ. Д. В. Ермолаева. – Москва : Тервинф, 2006. – 216 с.
2. Глен, Д. Как научить ребёнка читать [Текст] / Д. Глен ; пер. с англ. – Москва : Аквариум, ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1999. – 352 с. – (Малыши хотят и могут учиться!).
3. Питерс, Т. Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию [Текст] : книга для педагогов-дефектологов / Тео Питерс ; пер. с англ. М. М. Щербаковой ; под науч. ред. Л. М. Шипицыной, Д. Н. Исаева. – Москва : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2002. – 240 с. – (Коррекционная педагогика).

Гольшева В.А.

РОЛЬ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В РАЗВИТИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

В статье показано значение адаптивной физической культуры в развитии детей с нарушением интеллекта, раскрываются особенности преподавания адаптивной физической культуры.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, нарушение интеллекта, физическое воспитание, двигательная активность.

Физическое воспитание отличается от других видов воспитания тем, что в его основе лежит обучение упорядоченным двигательным действиям, развитие физических способностей и формирование связанных с ними знаний. Наряду с понятием «физическая культура» существует понятие «адаптивная физическая культура». Специфичность понятия «адаптивная физическая культура» выражается в дополняющем определении «адаптивная», что подчеркивает её предназначение для людей с отклонениями в состоянии здоровья, включая воспитанников с выраженным недоразвитием интеллекта. [3]

В ОГБПОУ «Галичский индустриальный колледж Костромской области» по программам профессионального обучения обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья (с нарушением интеллекта). Для таких обучающихся в рамках основной программы профессионального обучения в колледже разработана программа адаптивной физической культуры.

Дети этой категории имеют отклонения в физическом и двигательном развитии. Многочисленными исследованиями установлено, что умственно отсталый ребёнок в физическом развитии значительно уступает нормально развивающемуся сверстнику. У таких детей замедленно формируются координация движений, их точность, равновесие, двигательные умения и навыки, а также быстрота, ловкость, выносливость, прыгучесть и другие качества. У умственно отсталых детей наблюдаются различные нарушения развития, которые необходимо учитывать в построении занятий по физическому воспитанию. [4]

Физическое воспитание является одним из основных учебных предметов, обязательным для всех обучающихся, решающим конкретные образовательные и коррекционные задачи.

Основная цель адаптивного физического воспитания состоит в формировании у занимающихся осознанного отношения к своим силам, твёрдой уверенности в них, готовности к смелым и решительным действиям, преодолению необходимых для полноценного функционирования субъекта физических нагрузок, а также потребности в систематических занятиях физическими упражнениями и вообще в осуществлении здорового образа жизни в соответствии с рекомендациями валеологии. [1]

Задачи курса:

1. Создание правильной основы для формирования двигательных умений и навыков, общей двигательной культуры.
3. Развитие рецепторных отношений в координации движений, упражнения для формирования свода стоп, их подвижности и опоростойкости.
4. Формирование равновесия.
5. Формирование правильной осанки.
6. Развитие пространственной ориентировки и точности движений.
7. Развитие зрительно-моторной координации.

Коррекционные задачи обуславливаются наличием у учащихся разнообразных дефектов физического и моторного развития. Каждый раздел программы предполагает решение коррекционных задач. [2]

В результате учебной дисциплины учащиеся должны уметь:

- планировать и проводить индивидуальные занятия физическими упражнениями различной целевой направленности;
- выполнять индивидуально подобранные комплексы гимнастики;
- преодолевать полосы препятствий с использованием разнообразных способов передвижения;
- выполнять комплексы упражнений общей физической подготовки;
- выполнять соревновательные упражнения и технико-тактические действия в изучаемом разделе учебной программы;
- проводить физкультурно-оздоровительные мероприятия в режиме учебного дня, фрагменты уроков физической культуры (в роли помощника учителя);
- помогать в судействе: организация и проведение подвижных игр и игровых заданий, подготовка места занятий.

Программа содержит также теоретическую часть. Теоретический материал имеет валеологическую и профессиональную направленность. Его освоение обеспечивает формирование мировоззренческой системы научно-практических основ физической культуры, осознание учащимися значения здорового образа жизни и двигательной активности в профессиональном росте и адаптацию к изменяющемуся рынку труда.

Формы адаптивного физического воспитания: утренняя гигиеническая гимнастика, урочные занятия физическим воспитанием, физкультпаузы, динамические перемены, самостоятельные занятия физическими упражнениями, прогулки, подвижные и спортивные игры, спортивные соревнования. [1]

Основные педагогические требования, соответствующие формированию личности с нарушением интеллекта на занятиях физической культуры:

- учёт индивидуальных особенностей каждого обучающегося;
 - адекватность средств, методов и приёмов обучения двигательным действиям;
 - эмоциональность занятий;
 - поощрение, одобрение, похвала даже за небольшие успехи;
 - создание условий для реального выполнения заданий, оказание помощи, обеспечение безопасности;
 - контроль за динамикой результатов учебно-познавательного процесса.
- К психологическим требованиям относятся:
- создание комфортного психологического климата на уроке;
 - сплоченность группы;

Стиль общения – доброжелательность, доверие, авторитет и личный пример учителя, его внимание к каждому обучающемуся. [4]

Каждое занятие должно планироваться в соответствии со следующими принципами:

- постепенное повышение нагрузки и переход к успокоительным упражнениям в конце урока;
- чередование различных видов упражнений;
- подбор упражнений, соответствующих возрасту и развитию обучающихся.

Наряду с конкретными задачами в программе адаптивной физической культуры рассматривается и более широкая

задача – социализация обучающихся, которая осуществляется через игровые методы (эстафеты, подвижные игры и т. д.).

Таким образом, следует понимать, что адаптивное физическое воспитание, продолжаясь в течение длительного периода жизни, не только оказывает разностороннее влияние на организм обучающихся с нарушениями интеллекта, но и формирует новое осознание собственного «я», понимание необходимости самовоспитания, которое выступает как средство саморазвития природных свойств, компенсации двигательной недостаточности, укрепления здоровья, расширения психомоторных возможностей для нормальной жизнедеятельности.

Библиографический список:

1. Григорьев, Д. В. Совершенствование двигательных способностей школьников в условиях общеобразовательной школы [Текст] / Д. В. Григорьев. – Санкт-Петербург : Наука-Питер, 2005.
2. Дмитриев, А. А. Физическая культура в специальном образовании [Текст] : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. А. Дмитриев. – Москва : Академия, 2002.
3. Евсеев, С. Т. Адаптивная физическая культура [Текст] / С. Т. Евсеев, Л. В. Шапкова. – Москва : Советский спорт, 2000.
4. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта [Текст] : программно-методические материалы / под ред. И. М. Бгажноковой. – Москва : ВЛАДОС, 2010.

Горбовая С.Г.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

В статье описывается системный опыт работы в школе по социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: социализация, дети с ОВЗ.

Одно из наиболее распространенных – представление о социализации как об однонаправленном процессе усвоения индивидом культурных норм и определённой системы ценностей (образцов поведения и мышления, знаний, представлений), который позволяет включиться в жизнь социума и функционировать как члену сообществ. В то же время социализация в этой парадигме понимается и как активное самопостроение личности как системы социально заданных черт и свойств человека, как процесс обретения человеком собственного социального опыта на этом пути.

Таким образом, социализация рассматривается в данном случае как процесс, целиком детерминирующий развитие личности и становление индивидуальности, как «включение в заданное». [2]

Иное понимание процесса социализации складывается под влиянием новых тенденций общественного развития. В идеологии социализация детей рассматривается как их активное включение в жизнь сообщества, как процесс предоставления им все больших прав и обязанностей в сообществе. Именно такое приобретение собственного опыта развития «заданного» через его анализ и реконструкцию, активное нахождение собственного места в изменяющемся социуме, в культурной жизни и служит реальным воспроизводством и совершенствованием социокультурных образцов и норм общественной жизни, социализацией в новом понимании её задач. Одной из важных особенностей является то, что дети наряду с освоением существующих учатся формировать такие нормы общественного поведения, как разнообразные договорные отношения. [1; 2; 5]

Основной характеристикой является высокий уровень распределения ответственности в обществе, возникающий в основе осознания целого и своего места в общественных процессах (активное самоопределение). При этом преобладающим становится принцип равной представленности меньшинства и большинства, более того, в новом понимании современного общества речь может идти и о принципиальной поддержке маргинальных групп, признании разномыслия и разнодействия. [4] При такой организации общественной жизни важнейшее значение приобретает согласие сторон, возникающее в результате построения договорных отношений, основанных на взаимном уважении и взаимной ответственности. [1; 5] Причём процесс договаривания охватывает такие важные уровни, как «согласование интересов и целей участников переговоров; согласование средств деятельности (совместное проектирование программы деятельности по согласованным целям); согласование норм взаимодействия и условий (принятие обязательств по выполнению условий)». [1; 5]

Рассмотрим социализацию детей с разным уровнем возможностей как одну из задач образовательного учреждения.

В современном мире получение образования жизненно необходимо, поскольку только благодаря образованию возможно обеспечение свободы и независимости человека, самостоятельности, уверенности в себе, способности принимать ответственные решения, реализация его конституционных прав. Люди, не получившие общественно необходимое образование, обречены на жизнь в качестве иждивенцев родственников или государства. Особенно ярко эта проблема высвечивается, когда речь идёт о тех, кто по природным или

социальным причинам оказался в неблагоприятной жизненной ситуации: детей с ограниченными возможностями здоровья (инвалидах, педагогически и социально запущенных детей, сиротах, подростках с отклоняющимся поведением и т. д.). Для того чтобы такие дети смогли стать полноправными членами сообщества, получили возможность активно участвовать в общественных, политических и производственных процессах, существует фактически единственный путь – получение качественного образования.

Задача общества – обеспечение ребёнку с ОВЗ доступа к полноценной системе образования в сотрудничестве с разными людьми. [3] Наше образовательное учреждение поддерживает эту задачу, ведь именно готовность воспитанников к самостоятельной жизни – основная цель нашего образовательного учреждения.

Судьбы выпускников нашей школы-интерната во многом зависят от тех знаний и умений, помощи и поддержки, которую они получают во время обучения и воспитания в нашем учреждении.

В этой связи в школе-интернате возникла необходимость создания эффективной системы по социализации и адаптации учащихся и выпускников.

Безусловно, полностью уберечь выпускников от проблем не удаётся, но можно максимально помочь им в социальной и трудовой адаптации, получении профессии и трудо-

устройстве, решении жилищных проблем, построении семейных отношений.

За период обучения выпускник учится объективно оценивать явления, происходящие в обществе, адекватно воспринимать возникающие социальные проблемы и решать их в соответствии со своими правами и обязанностями, нормами отношений, сложившимися в социуме, быть устойчивым к неблагоприятным социальным воздействиям и занимать активную позицию в решении социальных проблем, быть готовым к социальным действиям, саморазвитию, то есть успешно адаптироваться в современном обществе.

В процессе социализации решаются три группы задач: адаптация, автоматизация и активизация личности. Решение этих задач, по сути, противоречивых и в то же время диалектически единых, существенно зависит от многих внешних и внутренних факторов. Ведь перед выпускником школы-интерната остро встаёт проблема включения в социум. Он просто поставлен перед фактом радикальных перемен, новой социальной среды, к которой вынужден приспособливаться. Выпускники испытывают трудности в профессиональном самоопределении, в браке, в установлении профессиональных и дружеских отношений, в решении правовых проблем.

С целью отражения в работе максимально возможного количества возникающих затруднений у выпускников школы-интерната данное направление проекта было разделено на 3 блока.

| Блок | | Краткое содержание |
|------|---|---|
| 1 | Сотрудничество со службой занятости | Помощь в трудоустройстве воспитанников на каникулах, в течение года; работа по профориентации |
| 2 | Сотрудничество с комиссией по делам несовершеннолетних и полицией | Рейды, беседы |
| 3 | Сотрудничество с центром дополнительного образования детей | Праздники, соревнования, встречи |
| | Сотрудничество с библиотеками (поселковой, районной) | Встречи, праздники, участие в конкурсах |
| | Сотрудничество с поселковым и районным Домами культуры | Праздники, концерты, встречи |

Из множества проблем, с которыми сталкиваются выпускники школы-интерната, одной из важных является возможность принимать решения по вопросам не только половых отношений, но и всей своей дальнейшей жизни, брать на себя ответственность за жизнь другого человека, своего собственного ребёнка. Конечно, для того чтобы принять правильное решение, им необходима помощь компетентных учителей СБО и общественности, социального педагога и психолога. Эта работа строится по направлениям:

1. Психологическое: развитие готовности матери и отца к общению с ребёнком (мотивационная, эмоциональная готовность к материнству, отцовству, осознание себя в роли матери, отца).

2. Педагогическое: формирование педагогической готовности к материнству, отцовству, обучение приёмам и средствам обучения ребёнка.

3. Санитарно-медицинское: знакомство с режимом дня ребёнка на определённом возрастном этапе, обучение правилам ухода за ребёнком, знание требований, предъявляемых к помещению, в котором находится ребёнок, и т. д.

4. Правовое: знание основных положений семейного права, Гражданского и Уголовного кодексов РФ, Конвенции о правах ребёнка.

5. Социальное: разъяснение возможности получения пособия на ребёнка, различных полагающихся льгот, возможности получения образования, обеспечения работы.

Реализация данного направления помогает решению широкого спектра жизненных и личностных проблем учащихся и выпускников школы-интерната, оказывает поддержку и помощь в различных жизненных ситуациях и способствует становлению самостоятельности выпускников.

Библиографический список:

1. Михайлова, Н. Договорное сообщество [Текст] / Н. Михайлова, С. Юсфин // Новые ценности образования: Образование и сообщество. – Москва, 1996. – Вып. 5. – С. 54–59.
2. Новые ценности образования: Тезаурус [Текст]. – Москва, 1995. – С. 89–91.
3. Скртик, Т. Парадокс специального образования: равноправие как путь к качеству [Текст] / Т. Скртик // Социальная реабилитация детей средствами образования. – Нытва, 1995. – С. 56–70.
4. Фрумин, И. Д. Педагогические основания демократической школы [Текст] / И. Д. Фрумин // Вариант будущего: инновационные проекты школы «Универс». – Красноярск, 1996. – С. 101.
5. Юсфин, С. Договор-регулятор отношений педагога и ребёнка как субъектов образовательного процесса [Текст] / С. Юсфин // Гуманизация воспитания в современных условиях. – Москва, 1995. – С. 24–46.

Грачева С.Н.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ГБОУ «ШКОЛА № 1467»

В статье представлен опыт работы ГБОУ «Школа № 1467» города Москвы по организации психолого-педагогического сопровождения детей с особыми потребностями в условиях общеобразовательной организации.

Ключевые слова: обучающие с ОВЗ, психолого-педагогическое сопровождение, обучение по адаптированным основным общеобразовательным программам.

Система образования сегодня находится в центре государственного и общественного внимания. Всё чаще образование называют социальным лифтом, подчёркивая роль качественного образования в жизненном успехе человека. В случае детей с ограниченными возможностями образование можно сравнить с тем лифтом, который помогает ребёнку быть включённым в детский коллектив, постигать и познавать окружающий мир во всём его многообразии, получить качественное образование, обрести личностную свободу и развиваться в социуме.

ГБОУ «Школа № 1467» Западного административного округа города Москвы на протяжении многих лет нацелена на качественное образование всех детей, включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В состав образовательной организации входит школьное отделение № 2, ориентированное на обучение детей с особыми образовательными потребностями.

В последнее время отмечается тенденция к качественному изменению контингента обучающихся. Кроме детей с различными формами хронических соматических заболеваний, которые и ранее обучались в структурном подразделении школы, сегодня включены в образовательный процесс дети с ментальными нарушениями: задержкой психического развития, расстройствами аутистического спектра, тяжёлыми нарушениями речи, нарушениями опорно-двигательного аппарата, а также дети со сложной структурой дефекта.

ГБОУ «Школа № 1467» сегодня – это образовательная организация адаптивного типа, учитывающая особые потребности и возможности всех своих воспитанников. В школе созданы все необходимые условия для успешного включения в образовательный процесс детей с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью.

Ориентация на инклюзивное образование поставила перед педагогическим коллективом задачу изменения традиционных подходов, форм и методов обучения детей с особыми потребностями. В школе реализуется система разноуровневого обучения. Наряду с основными общеобразовательными программами реализуются адаптированные основные общеобразовательные программы. С 1 сентября 2016 года по рекомендациям ЦПМПК 19 первоклассников обучаются по АООП (варианты 7.1, 7.2, 5.1, 5.2, 8.1, 8.2, 8.3). Обучение организовано как в рамках классно-урочной системы, так и в форме индивидуального надомного обучения.

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ обеспечивает команда квалифицированных учителей-дефектологов, учителей-логопедов, социальных педагогов и педагогов-психологов. Коллегиальное сотрудничество специалистов школы позволяет выстроить гибкую систему психолого-педагогического сопровождения, коррекционно-педагогической работы, выбрать оптимальный вариант индивидуального развития для каждого ребёнка.

Целью психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, включённых в образовательное пространство школы, является обеспечение оптимальных условий для обучения, воспитания, развития жизненной компетенции ребёнка исходя из его реальных индивидуальных возможностей и образовательных потребностей.

Опыт сопровождения образовательного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья, включённых в общеобразовательную школу, показывает, что большинство учеников испытывают стойкие трудности в освоении программного материала, затруднена адаптация в новых условиях. Дети нуждаются в особой психологической атмосфере, постоянной коррекционной помощи со стороны специалистов сопровождения. Каждый ребёнок с особым развитием получает комплексную коррекционную помощь. С ним работают учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог. Коллегиальное сотрудничество специалистов позволяет составить оптимальный вариант индивидуального развития, который учитывает возможности ребёнка, его особенности, уровень личностного и познавательного потенциала.

Для успешного сопровождения детей с ОВЗ необходима всесторонняя оценка их возможностей. Ведущая роль в данном направлении принадлежит комплексной диагностике, позволяющей выявить индивидуальные особенности, составить прогноз развития и обучения по той или иной программе. Учитель-дефектолог в процессе педагогического обследования выявляет уровень актуального развития, определяет причины и механизмы трудностей в обучении, прогнозирует систему мер коррекционного воздействия. Учитель-логопед осуществляет индивидуальную диагностику особенностей речевого развития ребёнка с ОВЗ. Педагог-психолог проводит диагностическую работу, направленную на выявление особенностей развития высших психических функций, сформированности эмоционально-личностных характеристик, межличностных отношений детей класса друг к другу, в том числе к включаемому в пространство класса ребёнка с особенностями развития. Социальный педагог выявляет потребности ребёнка и его семьи в сфере социальной поддержки, определяет направления помощи в адаптации ребёнка в школе.

Коррекционные занятия проводятся всеми специалистами в индивидуальной и групповой форме. На коррекционных занятиях происходят:

- расширение жизненной компетенции и практического опыта ребёнка, объёма знаний и представлений об окружающем мире;
- преодоление трудностей в овладении учебными знаниями, умениями, навыками, формирование универсальных учебных действий;
- формирование целенаправленной деятельности;
- организация учебного поведения, развитие коммуникативной функции общения;

- раскрытие личностных ресурсов и потенциала детей с ОВЗ.

Работа строится по авторским и адаптированным программам с учётом возможностей и потребностей обучающихся с ОВЗ.

Включение родителей в коррекционно-педагогический процесс является обязательным условием организации специальной помощи детям с ОВЗ в общеобразовательной школе. Специалистами службы сопровождения активно используются такие направления работы, как:

1. Оказание психологической помощи родителям, воспитывающим ребёнка с особенностями развития.

2. Обучение их коррекционно-развивающим техникам и приёмам с целью их применения в условиях семьи.

3. Проведение индивидуальных консультаций по медицинским, психологическим и педагогическим вопросам развития особого ребёнка.

4. Проведение тематических семинаров, обучающих тренингов для родителей.

5. Сопровождение семьи в решении правовых вопросов.

В школе активно внедряется такая форма сотрудничества с родительской общественностью, как родительский клуб

«Мы вместе», в рамках которого выстраивается оптимальная модель взаимодействия родителей с детьми, осуществляется коррекция родительских установок и детско-родительских отношений. Работа в клубе позволяет менять отношение родителей к проблемам ребёнка с особыми потребностями, принимать его индивидуальность. Такая модель взаимоотношений помогает в формировании творческого сотрудничества между родителями и особым ребёнком.

Сложившаяся в школе система психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования позволяет в значительной степени удовлетворять потребности в обучении, воспитании, абилитации и социализации учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Конечно, на сегодняшний день остается много проблем и нерешённых вопросов, но, встав на инновационный путь обновления содержания и форм образования, ГБОУ «Школа № 1467» продолжит развивать инклюзивное образование, делая его доступным. Дети с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью имеют право на получение образования, которое позволит приобрести новые знания, развивать свои возможности, способности и таланты, благодаря этому успешно адаптироваться в жизни общества.

Грехова Т.А.

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОВЗ

В статье показана необходимость занятий по формированию и освоению детьми с ОВЗ связной монологической речью, так как только связное высказывание показывает, насколько ребёнок владеет богатством родного языка, его грамматическим строем, одновременно отражает уровень умственного, эстетического, эмоционального развития.

Ключевые слова: связная речь, дети с ОВЗ.

Проблема развития речи дошкольников является комплексной, так как основывается на данных не только психологии и педагогики, но и общего языкознания.

Необходимо отметить, что большинство ошибок в оформлении высказываний детей с ОВЗ не носит специфического речевого характера – они теснейшим образом связаны с недостатками в развитии познавательной деятельности. Для формирования высказывания необходимо выделение наиболее существенных связей и торможение побочных, следовательно, необходим достаточно высокий уровень развития процессов абстрагирования и обобщения. У детей с ОВЗ эти процессы сформированы недостаточно. Незрелость познавательной сферы обуславливает значительное количество недостатков, характерных для речи дошкольников с ОВЗ: они чаще, чем их нормально развивающиеся сверстники, используют прямую речь, мимику, жесты, указательные и личные местоимения, усиливающие повторения.

Высказывания детей с ОВЗ зачастую свидетельствуют не только о неумении логически мыслить и последовательно излагать мысли, но и о неумении выражать с помощью языковых средств причинно-следственные, временные и другие отношения («доктор лечит мальчика, чтобы он не заболел», «шёл дождь, потому что он взял зонт» и т. д.). На фоне психологических особенностей детей с ОВЗ выступает своеобразие их речи. В устных высказываниях отражаются особенности их познавательной деятельности и эмоциональной сферы.

Это ещё раз доказывает необходимость проведения с ними специальной работы, направленной на развитие связной речи и всех её сторон: фонетико-фонематической и лексической.

Особенно отчётливо тесная связь речевого и интеллектуального развития детей видна в формировании связной речи, т. е. содержательной, логичной, последовательной, организованной. Чтобы связно рассказать о чем-нибудь, нужно ясно представлять объект рассказа (предмет, событие), уметь анализировать и отбирать основные свойства и качества, устанавливать разные отношения (причинно-следственные, временные) между предметами и явлениями. Кроме того, необходимо уметь подбирать наиболее подходящие для выражения данной мысли слова, уметь строить простые и сложные предложения и связывать их разнообразными способами, используя разные средства для связи не только предложений, но и частей высказывания. В формировании связной речи ярко видна также взаимосвязь речевого и эстетического аспектов. Связное высказывание показывает, насколько ребёнок владеет богатством родного языка, его грамматическим строем, и одновременно отражает уровень умственного, эстетического и эмоционального развития.

Мы рассмотрим основные задачи развития связной речи, так как эти задачи аккумулировали в себе все стороны речи: фонетическую, лексическую, грамматическую.

Овладение связной монологической речью – одна из главных задач речевого развития дошкольников. Её успешное

решение зависит от многих условий (речевой среды, социального окружения, семейного благополучия, индивидуальных особенностей личности, познавательной активности ребёнка и т. п.), которые необходимо учитывать в процессе целенаправленного речевого воспитания.

Необходимо развивать у детей умение строить диалог (спросить, ответить, объяснить, подать реплику, попросить, поддержать) с использованием разнообразных языковых средств в соответствии с ситуацией. Для этого проводятся беседы на различные темы, связанные с жизнью ребёнка в семье, детском саду, с его отношениями с друзьями и взрослыми, его интересами и впечатлениями. Ведь именно в диалоге ребёнок учится выслушивать собеседника, задавать вопросы, отвечать на вопросы. Важно также развивать умение использовать нормы и правила речевого этикета, что необходимо для воспитания культуры речевого общения.

Самое главное, что все навыки и умения, которые формировались в процессе диалогической речи, необходимы ребёнку и для развития монологической речи.

Особое внимание в моей работе по формированию связной речи у детей с ОВЗ уделяется освоению детьми связной монологической речью.

В работе я использую следующие методы и приёмы по развитию связной речи: словесные, наглядные, практические.

1. Наглядные:

- рассматривание иллюстраций, игрушек, картин, серии картин, сюжетных и предметных, раздаточных картин;
- использование опорной схемы: цвет, форма, материал из которого изготовлен предмет, величина;
- составление рассказа с помощью предметов заместителей.

2. Словесные: повтор, словесные игры и упражнения, замечания и указания, план рассказа, образец рассказа, вопросы.

3. Практические: множество игровых приёмов, действия со снегом, песком и т. п. Также во время выполнения каких-либо операций (трудовых или экспериментальных) может использоваться объяснительная речь: что ты будешь делать, как ты будешь мыть игрушку и т. п.

Одним из методов обучения детей связной речи является пересказ литературного текста.

Готовить детей к пересказу мы начинаем с двух лет («Кто катится по дорожке? Колобок»; «Жила в избушке кто? Коза»).

Занятия по пересказу литературного текста имеют свою структуру.

1. Вводная часть. Длится она 3-4 минуты и состоит из объявления темы занятия, игрового приёма (вызываем у детей эмоциональный отклик: «Послушайте внимательно интересный рассказ о том, что...»).

2. Эмоциональное чтение литературного текста без установки на пересказ.

3. Беседа по содержанию литературного текста (о ком говорится, что звери делали и т. п.).

4. Повторное чтение с установкой на пересказ (дети должны пересказать сказку близко к тексту).

5. Пересказ текста детьми (первым пересказывает тот, который может сделать это быстрее всех).

6. Итог.

Основными методами развития связной речи у дошкольников являются:

- составление рассказа (собственный рассказ);
- пересказ литературного текста.

При составлении рассказа дети используют картину, игрушку, личный опыт.

Со второй младшей группы дети пытаются составлять описательный рассказ по предметной картине, где мало действующих лиц. Но ввиду того, что дети имеют ОВЗ, успехов здесь очень мало. Также составлению рассказа дети учатся по демонстрационной (предметной, сюжетной) и раздаточной (предметной, сюжетной) картинкам.

Со средней группы начинается работа по составлению рассказа по игрушке, которая должна быть прежде всего выразительной.

При описании игрушки можно использовать игрушку: демонстрационную, раздаточную, набор игрушек.

При составлении описательного рассказа обязательно учитывается его структура:

1. Обращение к предмету, эмоционально окрашенное (посмотрите, кто к нам пришёл, какая красивая лисичка).

2. Указываем на характерные признаки (рыжая, пушистая, у неё острая мордочка, она мягкая, лисичка сидит).

3. Назначение и взаимосвязь частей (зачем такие ушки, ушки где, носик где).

4. Заключение – обращение к предмету со своим отношением (посмотрите, какая она милая, красивая, с ней можно играть).

По развитию связной речи у детей я планирую как групповые, так и подгрупповые и индивидуальные занятия.

Библиографический список:

1. Боброва, Л. В. Обучение детей с ОВЗ в соответствии с ФГОС НОО [Текст] / Л. В. Боброва. – Волгоград : Учитель, 2016. – 64 с.
2. Гербова, В. В. Занятия по развитию речи с детьми 2–4 лет [Текст] / В. В. Гербова. – Москва : Просвещение, 1998. – 128 с.
3. Жукова, Н. С. Учимся говорить правильно [Текст] / Н. С. Жукова. – Москва : Эксмо, 2004. – 72 с.
4. Староверова, М. С. Инклюзивное образование [Текст] : настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ / М. С. Староверова. – Москва : Владос, 2011. – 167 с.

Губарева Н.Н., Прохорова О.А.

ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ С ОВЗ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

В статье раскрываются возможные цель и задачи психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, организация групповых психолого-педагогических занятий с детьми с ОВЗ для формирования коммуникативных компетенций.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, арт-терапия, тренинговые технологии, кинезиологические упражнения.

Одним из актуальных направлений в работе педагога-психолога является психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ. Целью такого сопровождения является обеспечение условий для оптимального развития ребёнка с ОВЗ, успешной интеграции его в социум.

Социально-психолого-педагогическое сопровождение учащихся включает:

- диагностику познавательной, личностной сфер личности, изучение занимаемого статуса в коллективе класса;

- создание благоприятных социально-психолого-педагогических условий для развития личности, успешности обучения;

- консультативную, посредническую социально-психолого-педагогическую помощь родителям ребёнка с ОВЗ.

Психолого-педагогическое сопровождение ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) можно рассматривать как комплексную технологию психолого-педагогической поддержки и помощи ребёнку и родителям в решении задач развития, обучения, воспитания.

Задачи:

- выявлять особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья, обусловленные особенностями их физического и (или) психического развития;

- осуществлять индивидуально-ориентированную психолого-медико-педагогическую помощь детям с ограниченными возможностями здоровья с учётом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей (в соответствии с рекомендациями территориальной психолого-медико-педагогической комиссии);

- обеспечить возможность освоения детьми с ограниченными возможностями здоровья основной образовательной программы начального общего образования на доступном им уровне и их интеграцию в образовательном учреждении.

Осуществление индивидуальной психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ осуществляется через реализацию индивидуальной программы коррекционной работы, составленную с учётом рекомендаций территориальной психолого-медико-педагогической комиссии.

Упражнения, используемые для реализации индивидуальной программы сопровождения ребёнка с ОВЗ, подбираются с учётом диагностических данных, поставленных целей, возраста учащихся, дифференцированного подхода к каждому ребёнку.

Приоритетной задачей в работе с учащимися с ОВЗ является формирование коммуникативной компетентности, так как результативность и качество процесса общения в большей степени зависит от уровня развития коммуникативной компетентности субъектов общения. Коммуникативная компетентность понимается как способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. Она необходима для построения эффективной коммуникации в ситуациях межличностного взаимодействия.

Наиболее адекватной формой деятельности для решения задач по развитию коммуникативной компетентности являются тренинговые технологии.

Тренинговые занятия проводятся со всем классом, что обеспечивает развитие сотрудничества, повышение сплочённости детского коллектива, включение в деятельность детей с ОВЗ и позитивное изменение социально-психологического статуса ребёнка.

Включение в тренинговые занятия классного руководителя даёт возможность учителю увидеть взаимоотношения внутри группы, статусное положение детей в ней, общую атмосферу в классе и эмоциональные отношения как в коллективе, так и в отношениях с учителем. В ходе игр, тренинговых упражнений раскрываются индивидуальные особенности детей и особенности отношений каждого ученика с учителем, формируются адекватные ролевые отношения с педагогом.

Кроме того, дети на групповых занятиях имеют возможность получения обратной связи о формах и моделях поведения и взаимодействия в коллективе как от сверстников, так и от ведущего группы. Овладение детьми с ОВЗ навыками обратной связи не только решает задачи занятия, но и само по себе свидетельствует о повышении уровня их коммуникативной компетентности.

Во время проведения рефлексии дети по кругу характеризуют своё настроение и обмениваются мнениями и чувствами о проведенном занятии (понравилось – не понравилось, что чувствовали, что хотели бы повторить) или делают рисунок «На что похоже моё настроение».

Использование на групповых занятиях средств арт-терапии предполагает включение учащихся в процесс активного использования искусства как терапевтического фактора и тренинга эмоциональной сферы.

Детей не учат рисовать, брать «нужную» краску, лепить по образцу, у них есть возможность создавать уникальное личное произведение.

Система использования средств арт-терапии модульная. Основные модули в коррекционной работе с использованием средств арт-терапии: «Я и мой мир», «Я и другие», «Я и моя семья». Каждый модуль помогает поддерживать позитивный настрой детей, вести беседу о той или иной ситуации, поступке и его последствиях, выражать свои мысли, чувства, настроение в процессе творчества, является диагностическим материалом для ведущего группы.

Применение элементов арт-терапии во время индивидуальных занятий даёт возможность ребёнку с ОВЗ выразить своё эмоциональное состояние и отношение на рисунке и является диагностическим материалом для специалиста.

При проведении индивидуальных и групповых занятий с детьми с ОВЗ используются кинезиологические упражнения, которые оказывают благотворное влияние не только на коррекцию познавательных процессов, моторики, речи ребёнка, но и на развитие интеллекта, улучшение состояния физического здоровья и социальную адаптацию детей.

Основным требованием к применению кинезиологических комплексов является точное выполнение движений и приёмов.

Применение кинезиологических упражнений даёт возможность:

- сформировать у детей навыки саморегуляции;
- сформировать позитивную адекватную самооценку;
- развить творческие способности, спортивные навыки;
- улучшить работу долговременной и кратковременной памяти, объём и концентрацию внимания;
- развить пространственную ориентацию;
- развить эмоционально-волевую сферу.

Наиболее продуктивными кинезиологическими упражнениями, применяемыми с детьми с ОВЗ, является группа упражнений, направленных на стимулирование работы крупной и мелкой моторики.

Обязательно на занятиях используются упражнения, растягивающие мышцы тела. Они снимают напряжение и способствуют расслаблению всего тела. Их лучше проводить в конце занятия или между основными упражнениями.

Дыхательные упражнения развивают самоконтроль и произвольность у детей. Применение глазодвигательных упражнений во время занятий способствует улучшению зрительного восприятия.

При проведении развивающих занятий с детьми с ОВЗ используется методическое пособие Г. М. Зегебарт, О. С. Ильичёва «Волшебные обводилки». Например, при проведении двуручного упражнения «Зеркальное рисование» ребёнку предлагается двумя руками одновременно обвести каким-либо предметом контур фигур, изображенных с правой и левой стороны листа; ребёнок обводит каждой рукой и обеими руками в одну и разные стороны разнообразные узоры в направлении от центра к краям листа, от краёв к центру листа, попеременно от центра к краям листа, от краёв к центру и т. д. В заключении обводится изображение двумя руками одновременно. Использование кинезиологических упражнений «Волшебных обводилок» способствует развитию графомоторных навыков, тонкой моторики рук детей с ОВЗ. Это существенно облегчает процесс овладения навыками рисования, письма и чтения, а также служит профилактикой дислексии и дисграфии.

Библиографический список:

1. Аметова, Л. А. Формирование арттерапевтической культуры младших школьников «Сам себе арттерапевт» [Текст] / Л. А. Аметова. – Москва : Просвещение, 2003. – 36 с.
2. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребёнка [Текст] / М. М. Кольцова. – Москва : Просвещение, 1973. – 228 с.
3. Лютова, Е. К. Тренинг общения с ребёнком [Текст] / Е. К. Лютова, Г. Б. Монаина. – Санкт-Петербург : Речь, 2001. – 176 с.

Гуженкова Н.В., Сергеева М.А.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АРТИКУЛЯЦИОННОЙ ГИМНАСТИКИ С БИОЭНЕРГОПЛАСТИКОЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

В статье обозначены некоторые аспекты использования артикуляционной гимнастики с биоэнергопластикой в работе с детьми с ОВЗ, раскрывается понятие «биоэнергопластика», обозначены основные этапы работы и некоторые результаты.

Ключевые слова: речь, артикуляционная гимнастика, дети с ОВЗ биоэнергопластика, логопедическое воздействие.

Овладение речью представляет собой сложный психический процесс. Речь начинает формироваться лишь тогда, когда головной мозг, артикуляционный аппарат и слух малыша достигнут определённого уровня развития. Учёными доказано, что развитие руки находится в тесной связи с развитием речи и мышлением ребёнка.

Работы В. М. Бехтерева доказали влияние манипуляции рук на функции высшей нервной деятельности, развитие речи. Исследования М. М. Кольцовой свидетельствуют, что каждый палец руки имеет обширное представительство в коре больших полушарий мозга, а развитие тонких движений пальцев рук предшествует появлению артикуляции слогов.

Следует отметить, что уровень развития мелкой моторики – один из показателей интеллектуальной готовности к школьному обучению. Нарушения моторики, как артикуляционной, так и мелкой, может создать трудности в овладении письменной речью, привести к возникновению негативного отношения к учебе, к осложнениям в адаптационный период к школьным условиям.

На наш взгляд, простые движения рук помогают убрать напряжение не только с самих рук, но и с губ, снимают умственную усталость. Они способны улучшить произношение многих звуков, а значит, развивать речь ребёнка. Поэтому в дошкольном возрасте важно развивать артикуляционный аппарат, навыки ручной умелости, создать условия для накопления ребёнком двигательного и практического опыта, особенно если речь идет о детях с ОВЗ.

Все учителя-логопеды в своей работе с успехом применяют артикуляционную гимнастику, включающую совокупность специфических упражнений, направленных на развитие основных движений органов артикуляции. Параллельно с артикуляционной гимнастикой организуются пальчиковые игры, упражнения на развитие тонких движений пальцев рук. Но ежедневные однообразные занятия, к сожалению, снижают интерес детей к этому процессу, что в свою очередь приводит к уменьшению эффективности выполнения артикуляционных и пальчиковых упражнений. Поэтому обращение многих специалистов к нестандартному выполнению артикуляционной гимнастики с использованием биоэнергопластики

вполне закономерно. По нашему мнению, биоэнергопластика в широком смысле представляет собой взаимодействие руки и языка, используемое для достижения лучших результатов при подготовке артикуляционного аппарата к постановке звуков, а руки – к письму.

Р. Г. Бушлякова, ссылаясь на мнение И. В. Курис, отмечает, что термин «биоэнергопластика» состоит из двух слов: «биоэнергия» и «пластика». Биоэнергия – это та энергия, которая находится внутри человека. Пластика – плавные раскрепощённые движения тела, рук, которые являются основой биоэнергопластики. Для коррекционной работы учителей-логопедов наиболее значимым является соединение биоэнергопластики (плавных движений кистей рук) с движениями органов артикуляционного аппарата.

В работе с детьми артикуляционную гимнастику с элементами биоэнергопластики предложили А. В. Ястребова, О. И. Лазаренко, позже свою систему развития и совершенствования артикуляционной и пальчиковой моторики предложила Р. Г. Бушлякова.

Наше исследование по изучению уровня развития мелкой и артикуляционной моторики и дальнейшему их совершенствованию с использованием артикуляционной гимнастики с элементами биоэнергопластики состояло из трёх этапов.

Целью первого этапа являлось выявление уровня развития мелкой и артикуляционной моторики у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ. В основу диагностики уровня развития мелкой и артикуляционной моторики легли методики Н. Н. Гуткиной, В. Мытачина, Н. И. Озерецкого, Г. В. Бабиной и др. Для оценки результатов использовалась балльная система. В соответствии с набранными по каждой методике баллами дети были распределены по трём уровням. Проведённое нами исследование показало, что у большинства детей точность и плавность движений рук не соответствует норме. Дети плохо управляют движениями своей руки, пальцев, также у них недостаточно развита координация глаза и руки, зрительный контроль. Большинство детей (80 %) копируют образец, не упуская основные элементы, но нарушают направления линий при штриховке.

В то же время отмечено, что диапазон движений губ и языка невелик, отмечается наличие содружественных движений, чрезмерное напряжение мышц и истощаемость движений. Язык у большинства детей движется неуклюже, всей массой, медленно и неточно. При выполнении движений назад и вперёд имеются отклонения языка в сторону, язык недолго удерживается в определённом положении.

На втором (основном) этапе было организовано непосредственное использование артикуляционной гимнастики с биоэнергопластикой на каждом индивидуальном логопедическом занятии, исключая начальный этап обучения. Вслед за Р. Г. Бушляковой на начальном этапе организации работы мы пользовались традиционными артикуляционными упражнениями и параллельно развивали мелкую моторику рук с помощью пальчиковой гимнастики (в основу положены упражнения, предложенные Е. С. Анищенковой). Как только ребёнок освоит на достаточном уровне традиционные артикуляционные упражнения, в занятие постепенно можно вводить элементы биоэнергопластики, включающие упражнения кистью

ведущей руки, и лишь спустя продолжительный период времени вводится вторая рука.

Время перехода с одного этапа на другой у каждого ребёнка индивидуально и зависит от начального уровня развития мелкой и артикуляционной моторики. Следует отметить, что уже с первых дней использования комплекса упражнений ребёнок активно включается в деятельность, проявляет интерес к упражнениям. Отметим, что именно в разработанной нами системе есть несколько важных моментов, способствующих повышению эффективности работы по применению артикуляционной гимнастики с биоэнергопластикой. Одним из таких моментов является правильный психологический настрой ребёнка перед включением его в непосредственную деятельность. Такой настрой позволяет получить энергию, силу для выполнения определённых биоэнергопластикой действий.

С целью достижения необходимой плавности движений, без которой использование биоэнергопластики не будет иметь результата, нами применяются вводные упражнения «Волшебный сон» и «Змея». Упражнение «Волшебный сон» является своеобразным переходным этапом к началу логопедического занятия, позволяет ребёнку расслабиться, плавно настроиться на предстоящую деятельность, отвлекаясь от предваряющей занятия активной деятельности. Для получения максимального расслабления упражнение целесообразно выполнять под расслабляющую музыку лёжа или сидя, откинувшись на спинку стула. При выполнении лёжа руки лежат расслабленно вдоль тела, во втором варианте свободно лежат на коленях. Логопед просит ребёнка закрыть глаза, расслабить лицо, губы, не напрягать руки. Необходимо попросить ребёнка представить что-либо приятное – например, звёздное небо, тихое движение пламени или воды. О содержании «сна» необходимо договориться заранее, так как у каждого ребёнка воображение развито по-своему, имеются определённые представления об окружающем мире. Время «сна» зависит от этапа работы (на начальном этапе, как правило, требуется больше времени), возраста и индивидуальных особенностей детей (детям с гиперактивностью также требуется больше времени).

После того как ребёнок достаточно расслабился, следует перейти к упражнению «Змея». В основе упражнения лежит имитация плавных движений змеи сначала ведущей рукой, затем другой рукой и, наконец, двумя руками одновременно. В процессе выполнения упражнения логопед даёт установку на неспешное, продуманное, плавное выполнение всех дальнейших действий, в том числе речи.

Подобные упражнения позволяют настроить ребёнка на правильную деятельность и минимизировать количество ошибок при дальнейшем выполнении артикуляционной гимнастики с биоэнергопластикой.

На заключительном этапе было организовано повторное обследование мелкой и артикуляционной моторики, что позволило сделать вывод об эффективности применения артикуляционной гимнастики с биоэнергопластикой. Такая работа ускоряет созревание областей головного мозга, которые отвечают за речь, и способствует скорейшему устранению дефектов речи.

Библиографический список:

1. Бушлякова, Р. Г. Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой [Текст] / Р. Г. Бушлякова. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2011.

Гусева Е.А.

К ВОПРОСУ О НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СКАЗКОТЕРАПЕВТИЧЕСКИМИ СРЕДСТВАМИ

В статье показана актуальность нравственного воспитания детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, представлены результаты проведенной работы, с целью доказательства положительного влияния средств сказкотерапии на формирование нравственного воспитания.

Ключевые слова: дети с умственной отсталостью, средства сказкотерапии, нравственное воспитание.

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года указывает на важность духовно-нравственного воспитания гражданина России, подчёркивает, что оно должно осуществляться за счёт развития у детей нравственных чувств, формирования выраженной в поведении нравственной позиции, в том числе способности к сознательному выбору добра, и т. д. [1]

В Программе духовно-нравственного развития, которая в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (от 19 декабря 2014 г.) входит в структуру адаптированной основной общеобразовательной программы, прописаны следующие направления формирования нравственности умственно отсталых детей с I по IV классы: первоначальные представления об основных общечеловеческих ценностях, понятия «хорошо» и «плохо», мотивация универсальной нравственной компетенции и др. [2; 3]

Анализ литературы по проблеме исследования констатировал, что нравственное воспитание играет решающую роль в развитии личностных качеств.

Доказано, что отсутствие четкой духовной направленности личности является одной из причин деструктивного поведения детей и задержки в формировании личности. [4] Исследователями также доказано, что усвоение детьми с умственной отсталостью нравственных норм и принципов вызывает трудности, но они подчёркивают, что в условиях правильно поставленной воспитательной работы с учащимися данной категории детей у большинства из них можно сформировать довольно стойкие нравственные качества. [5]

Целью исследования являлось изучение воздействия сказки на нравственное воспитание младших школьников с умственной отсталостью.

Мы предположили, что изменения в сформированности нравственного воспитания, в успешной социализации и развитии нравственных качеств умственно отсталых младших школьников будут проходить эффективно, если разработать программу занятий с использованием сказкотерапевтических средств и внедрить её в работу с детьми в форме внеурочной деятельности.

С целью выявления уровня сформированности нравственного воспитания и нравственных качеств умственно отсталых младших школьников был проведён констатирующий эксперимент. В эксперименте участвовали 35 детей младшего школьного возраста 3 «Б» класса с лёгкой и умеренной умственной отсталостью. Исследование проводилось индивидуально на базе ГБОУ «СКОШ № 895».

Общие результаты показали достаточно неплохую иерархию ценностей, но разбирая результаты подробно, выявлено, что дети посчитали абсолютно неважными такие ценности, как любовь (40 %) и дружба (20 %). Среди представленных ценностей весёлость является для детей самой важной. Хотелось бы сделать акцент на том, что такую ценность, как

старательность, посчитали абсолютно неважной 40 % детей, заботливость – 10 % детей, воспитанность – так же 10 %. Данный показатель свидетельствует о том, что эти ценности для детей не значительны вовсе, следовательно, и о низком уровне нравственных норм и представлений.

Одним из способов развития нравственных качеств является сказкотерапия.

Сказкотерапия может являться одним из средств нравственного воспитания детей. Она выступает, как активное внушение, применяя символы и метафоры, содержит важнейшие модели поведения, нравственные ценности и убеждения. [6]

На каждом занятии рассматривалась определённая сказка, которая в той или иной мере способствовала формированию и коррекции определённых нравственных ценностей, а также способствовала работе по улучшению межличностных отношений внутри группы.

При определении содержания и тематики занятий, подбора сказок, музыкального сопровождения основное внимание уделялось тому, чтобы общепризнанные понятия и нормы нравственности человека становились для школьника нормой поведения. Занятия проводились два раза в неделю во внеурочное время.

Структура сказкотерапевтического занятия содержала обязательный ритуал вхождения в сказку, повторение (проверку знаний детей с прошлого занятия), расширение (основная часть, чтение сказки, словарная работа), закрепление (приёмы, упражнения, беседу, вопросы по содержанию, применение образов персонажей, зарисовки интересующего ребёнка момента сказки), интеграцию (беседу об оценке поведения и поступков персонажей), резюмирование (обобщение, итоги занятия, чтение сказки по ролям), ритуал выхода из сказки. Перед каждым этапом занятия с детьми проводилась беседа.

Дети изначально проявляли активный интерес к занятиям. Содержание сказок выслушивали очень внимательно, активно участвовали в обсуждении около 50 % детей. В зависимости от интересов детей они делились на разные группы. Кого-то больше интересовала примерка на себя образов героев сказки (20 %), кто-то больше был заинтересован зарисовкой моментов из сказки или персонажей (20 %), некоторым из них больше нравилось прочтение сказок по ролям (10 %). 100 % детей согласились принять участие в драматизации сказки, т. е. проигрывание сказки по ролям.

С целью выявления изменений в нравственном развитии личности учащихся с умственной отсталостью после проведенных занятий, был проведён сравнительный анализ данных констатирующего эксперимента с данными, которые были получены после проведения формирующего эксперимента.

За небольшой срок проведения эксперимента серьёзных перемен в личности детей произойти не могло, но у некоторых учащихся мы проследили динамику в улучшении уровня развития нравственных качеств.

После проведения формирующего эксперимента учащиеся стали более чётко дифференцировать свои чувства и эмоции, правильно воспринимать и различать чувства других людей. В целом эмоциональное отношение к нравственным нормам у учащихся с умственной отсталостью стало более дифференцированным и систематизированным, эмоциональный фон повысился.

Анализ литературы по проблеме нравственного развития и воспитания детей в норме и с умственной отсталостью позволил раскрыть сущность и природу нравственного воспитания, показал, что использование сказок в процессе обучения и воспитания благоприятно сказывается на формировании всей личности ребёнка, а именно: социальной адаптации,

нравственных норм, эмоциональном состоянии, развитии высших психических функций.

Экспериментальная работа доказала, что использование сказкотерапии в нравственном воспитании даёт положительные результаты в развитии нравственных качеств личности младших школьников с умственной отсталостью, улучшает представления о нравственных нормах и эмоциональном отношении к ним, улучшились отношения внутри класса.

Итак, с помощью проведённой нами работы с использованием сказкотерапии можно сделать вывод о её положительном влиянии на нравственное воспитание умственно отсталых младших школьников и о том, что она может являться одним из средств для формирования и коррекции нравственных норм и ценностей у детей с умственной отсталостью.

Библиографический список:

1. Правительство России [Электронный ресурс] : стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года / Медиа. – Режим доступа: <http://government.ru/media/files/f528H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf>.
2. МБОУ «Средняя школа № 5» [Электронный ресурс] : программа духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение. – Режим доступа: http://sc5.achmap.ru/wp-content/uploads/2013/09/Программа_духовно-нравственного_воспитания_и_развития_учащихся_-_с_ОВЗ_сору.pdf.
3. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс] : ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Министерство науки и образования РФ. – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/5132/файл/4068/Prikaz_No_1598_ot_19.12.2014.pdf.
4. Макаренко, А. С. О воспитании [Текст] / А. С. Макаренко. – Москва : Издательство политической литературы, 1988. – 256 с.
5. Болдырев, Н. И. Нравственное воспитание школьников [Текст] / Н. И. Болдырев. – Москва : Педагогика, 1979. – 289 с.
6. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Практикум по сказкотерапии [Текст] / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Санкт-Петербург : Речь, 2002. – 313 с.
7. Соколов, Д. Ю. Сказки и сказкотерапия [Текст] / Д. Ю. Соколов. – Москва : Класс, 1997. – 160 с.

Гэлэн Батцэнгэл

СОВРЕМЕННАЯ СИТУАЦИЯ И НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ МОНГОЛЬСКИХ ЛОГОПЕДОВ

В данной статье коротко изложены некоторые аспекты, касающиеся сегодняшней ситуации и проблемных вопросов, стоящих перед монгольскими логопедами, в том числе вопросов подготовки учителей по специальному образованию в Монгольском государственном университете образования (далее МНУО).

Ключевые слова: специальное образование, логопеды, подготовка учителей по специальному образованию, нехватка дефектологов.

Считается, что современное монгольское специальное образование началось с открытия специального класса для детей с нарушениями зрения и слуха в 1964 году и для детей с нарушениями умственного развития в 1967 году в городе Улан-Баторе. Первые учителя-дефектологи проходили подготовку в Венгерской Народной Республике (по старому названию) с 1964 года, а позже, с 1975 по 1990-е годы, в Советском Союзе, в Московском, Ленинградском универси-тетях по специальности «сурдопедагогика», «тифлопедагогика» и в Иркутском государственном педагогическом институте по специальности «олигофренопедагогика» и «логопедия». Большинство этих специалистов до сих пор работают в основном в специальных школах и детских садах для детей с нарушениями слуха, зрения и интеллекта. В настоящее время в столице Улан-Баторе 4 специальные школы для умственно-отсталых детей и по одной для детей с нарушениями слуха и зрения.

С трудностями общественно-экономической реформы Монголии, которая началась в 1990-х годах, сократились разного рода мероприятия, которые предпринимались со стороны государства для развития специального образования, затруднилось положение специальных школ и классов города Улан-Батора, сельских местностей и отдалённых районов, практически прекратились подготовка и повышение квалификации специалистов-дефектологов, логопедов, и в настоящий момент ситуация не изменилась. Поэтому у дефектологов всё время не хватает новых теоретических и практических сведений об использовании инновационных технологий.

В настоящее время в городе Улан-Баторе существуют 4 специальные школы (№№ 25, 55, 63, 70) для детей с нарушениями умственного развития, школа для детей с нарушениями слуха (№ 29) и школа для детей с нарушениями зрения (№ 116), 2 специальных детских сада для детей с нарушениями

ми слуха и для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, профессиональное училище для выпускников специальных школ. С 2014 года начал свою деятельность частный детский сад «Анд хүүхдүүд» для детей с аутизмом.

Логопедия в Монголии – сравнительно молодая отрасль, поэтому теория и методика обучения (изучения) разработаны недостаточно хорошо. Большинство логопедов Монголии заканчивали вузы в Советском Союзе, и до сих пор они работают в основном в специальных школах, некоторые работают в единичных частных логопедических пунктах. Наши логопеды едут в Иркутск и Улан-Удэ для изучения опыта работы логопедов, учителей специальных школ России.

Из монгольских дефектологов 7 аспирантов защитили докторские диссертации, из них на тему логопедии, например, «Некоторые особенности нарушения звукопроизношения умственно отсталых монгольских учащихся младших классов и пути их исправления». Они также читают лекции по логопедии, разрабатывают учебные планы, программы, пособия

и методические рекомендации по исправлению нарушения звукопроизношения дошкольников и проводят некоторые исследования по данному направлению. В настоящее время студенты по специальностям «психология», «специальное образование», учителя начальных классов и воспитатели Монгольского Национального Университета Образования изучают основы курса «логопедия» около 10-48 часов. Монгольские учителя-логопеды поддерживают в основном теорию, принципы и методику российских учёных по логопедии при проведении исследований и в работе с детьми, потому что большинство из них заканчивали университеты, изучали и усваивали основу логопедии в России. Организация занятий, содержание и методика по исправлению звукопроизношения почти одинаковы, потому что современный алфавит монгольского языка имеет 35 букв, отличается от русского только буквами Ө, Ү, остальные буквы почти одинаковые по начертанию и произношению.

Таблица № 1

Число логопедов и учащихся – работ ающих и посещающих занят ия по логопедии в специальных школах г. УБ в 2015–2016 учебном году

| № | Специальные школы | Общее число детей | Число детей, посещающих занятия по логопедии | Число учителей-логопедов |
|----|--|-------------------|--|--------------------------|
| 1. | Школа для умственно отсталых детей № 25 | 223 | 130 | 5 |
| 2. | Школа для умственно отсталых детей № 55 | 456 | 99 | 4 |
| 3. | Школа для умственно отсталых детей № 63 | 220 | 26 | 1 |
| 4. | Школа для умственно отсталых детей № 70 | 248 | 32 | 5 |
| 5. | Школа для детей с нарушениями слуха № 29 | 320 | 70 | 7 |
| 6 | Школа для детей с нарушениями зрения № 116 | 93 | 23 | 1 |
| | Сумма | 1560 | 380 | 23 |

С 1994 года в специальном образовании Монголии усиленно внедряли идею интегрированного, а с 2003 года – инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями и успешно реализовывали многие проекты и программы финансирования от внутренних и зарубежных партнёров.

В рамках программы «Реформа педагогического образования» (2012 г.), Министерство образования уделяло большое внимание подготовке учителей по специальному образованию в МНУО. В результате этого группа монгольских дефектологов разработала учебный план, программы и в 2013 году открыла первые годичные курсы для работающих учителей по специальному образованию, за прошедшее время выпустила 78 студентов. С 2015–2016 учебного года принимали выпускников средних школ на бакалавриат учителей специального образования. Студенты вышеуказанных курсов планируют изучать 2 курса по программе «Основы логопедии» (по выбору и в обязательном порядке).

Некоторые проблемные вопросы и пути решения

- в Монголии пока ещё не существует системы подготовки учителей-логопедов и практически остановилась подготовка дефектологов в зарубежных странах (России, Венгрии и др.) в связи с тяжёлой финансовой ситуацией, общественно-экономическим состоянием. Но в последние 4-5 лет единичные студенты начали учиться в магистратуре по специальному образованию в Японии, Южной Корее и по специальной педагогике и психологии в России;

- в Монголии сейчас нехватка дефектологов и логопедов на всех уровнях специального образования (как в высших учебных заведениях, так и в специальных школах, и в других образовательных учреждениях). Из дефектологов, окончивших вузы в 1970-х – 1980-х годах по специальности «олигофренопедагогика», «сурдопедагогика», «тифлопедагогика», «логопедия», большинство ушли на пенсию, и те, кто пока ещё работает, уйдут через 5-6 лет. Например, в 2016–2017 учебном году 3 дефектолога, получившие образование в Советском Союзе и работающие в специальных школах, вышли на пенсию;

- имеются трудности по разработке учебных планов и программ по подготовке учителей по специальному образованию, а также нет опыта разработки данных планов;

- в специальных школах в последние годы возросло число детей с тяжёлыми нарушениями, в связи с чем неуклонно растёт потребность в учителях-логопедах;

- большая необходимость в подготовке молодых специалистов в области логопедии, которые в дальнейшем будут развивать науку в Монголии.

Необходима организация работы по повышению квалификации логопедов, которые заканчивали вузы в России, а также проведение обмена опытом среди учителей для развития двусторонних отношений

Добрынина Е.Е.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО НОРМАЛИЗАЦИИ ФУНКЦИИ ДЫХАНИЯ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В статье рассмотрены причины нарушения носового дыхания. Показана исключительная практическая значимость нормализации дыхания для полноценного развития ребёнка. Изложена методика работы по формированию речевого дыхания.

Ключевые слова: нарушение дыхания, ТНР (тяжёлые нарушения речи).

Правильное речевое дыхание необходимо для развития речи, поскольку дыхательная система – это не что иное, как энергетическая база для речевой системы. Дыхание влияет на звукопроизношение, артикуляцию и голос. Регулярные занятия дыхательной гимнастикой способствуют воспитанию правильного речевого дыхания с удлинённым постепенным выдохом, что позволяет получить запас воздуха для произнесения различных по длине отрезков.

Различают два вида дыхания:

- физиологическое (неречевое);
- речевое (фонационное).

Речевое (или фонационное) дыхание – основа звучащей речи, источник образования звуков, голоса. Хорошо поставленное речевое дыхание обеспечивает ясную дикцию и чёткое произношение звуков.

Речь – основное средство общения человека, основа его мышления. Крайне важно для маленьких детей овладеть понятной для окружающих речью, что поможет устранить трудности коммуникации.

Работая много лет с детьми, имеющими речевые проблемы, я часто сталкиваюсь в коррекционной работе с различными причинами дефектов звукопроизношения. У детей с тяжёлыми нарушениями речи (далее ТНР) нередко наблюдается патология анатомического строения артикуляционного аппарата (неправильное строение челюстей и зубов, нёбные расщелины, короткая уздечка языка) и пр. [1, с. 79]

Часто именно логопед становится первым специалистом, отмечающим миофункциональные проблемы у ребёнка. Это и патология зубочелюстной системы (аномальные прикрепления уздечки языка, верхней и нижней губы, мелкое преддверие полости рта, сверхкомплектные зубы, адентия, дефекты прикуса), и врождённые аномалии развития носоглотки, и патология лор-органов. Иногда происходит патологическое увеличение носоглоточной миндалины. Это заболевание в медицине носит название «гипертрофия аденоидов», а при их воспалении – «аденоидит». Увеличение и воспаление аденоидов бывает у детей в возрасте 3-10 лет. По статистике, 5-8 % детей страдают этим недугом, причём и девочки, и мальчики с одинаковой частотой.

При аденоидах дети часто страдают хроническим вазомоторным ринитом, гайморитом, евстахеитом, средним отитом, бронхитом, астмой. Аденоиды также приводят к неврологическим нарушениям, таким как головные боли, головокружения, нарушение сна, ночное недержание, эпилепсия, нарушения со стороны сердечно-сосудистой системы, желудочно-кишечного тракта. Это объясняется нарушением носового дыхания, возникновением застойных явлений, затрудняющих отток венозной крови и лимфы из полости черепа, нервно-рефлекторными механизмами, нарушением вегетативной системы. Также нарушается формирование лицевых костей (аденоидный тип лица – *habitus adenoideus*), зубов, замедляется и нарушается формирование речи, отставание в физическом и психическом развитии. Нарушается общее со-

стояние ребёнка: утомляемость, плаксивость, нарушение сна и аппетита, бледность кожных покровов. [4] И, несмотря на эти явные признаки, многие родители не обращают внимания на нездоровье их ребёнка или ищут причину в другом.

В раннем дошкольном возрасте, около 3 лет, уже можно диагностировать нарушения прикуса и ротовое дыхание. Глядя на своего ребёнка, любой родитель может определить, как он дышит (ртом или носом), закусывает губу или щеку, грызёт ногти или сосёт палец.

Природой человеку определено дышать носом. Вдыхаемый через нос воздух, проходя по носовым ходам и протокам, увлажняется, подсушивается, согревается и очищается от пыли, остающейся на маленьких волосках носовых пазух. Одновременно раздражаются и рецепторы, участвующие в регуляции кровотока и активности головного мозга. Именно из-за нарушений в состоянии этих рецепторов у детей с затруднённым носовым дыханием нередко наблюдается состояние тревоги или угнетения, расстройства сна. Кроме того, свободное носовое дыхание необходимо для нормального газообмена крови, так как при дыхании через рот количество поступающего в организм человека кислорода составляет всего 75 % от его нормального объёма. Длительный недостаток поступления кислорода в организм ведёт к угнетению развития организма и анемии. [5]

Правильной организации функции речи ребёнка способствуют нормальный слух (физический и фонематический), правильное строение и функционирование органов артикуляции, достаточное общение с взрослыми, полноценное речевое окружение. А также в речевом акте участвует дыхание. Учитель-логопед часто первым при обследовании речи ребёнка обнаруживает те или иные проблемы, связанные с нарушенной функцией дыхания. Логопед рекомендует родителям пройти обследование у врачей: отоларинголога, ортодонта, хирурга-стоматолога.

В процессе планирования и проведения коррекционных занятий учитель-логопед обязательно учитывает психофизиологические особенности развития ребёнка, специфику заболевания. Учителю-логопеду необходимо начинать коррекционные занятия с нормализации физиологической функции дыхания, затем формировать навык речевого дыхания. Мотивация детей с тяжёлыми нарушениями речи (далее ТНР) формируется и усиливается в том числе в условиях совместного действия с другими детьми. Поэтому специалисту целесообразно включать таких детей в работу в составе мини-группы. Дети с ТНР могут и должны выполнять доступные им задания и упражнения для нормализации дыхания.

В процессе говорения дыхание существенно отличается от физиологического. Продолжительность вдоха и выдоха в молчании примерно одинаковы. Речевой поток формируется на фазе выдоха: струя воздуха осуществляет одновременно голосообразующую и артикуляционную функции. Во время произнесения фразы выдох значительно длиннее вдоха, соответственно и дыхательных движений производится человеком

меньше. Вдох короткий и глубокий. При речевом дыхании выдох производится при активном участии мышц брюшной стенки и внутренних межреберных мышц. Благодаря этому, выдох становится максимально продолжительным и глубоким. Кроме того, работа мышц, повышая силу потока, усиливает звук речи. Поэтому для речеобразования эта струя обязательно должна быть сильной и направленной. [3]

Первым этапом в работе логопеда по нормализации звукопроизношения является формирование речевого дыхания. Методика работы по формированию речевого дыхания у детей младшего дошкольного возраста и детей с ТНР такова.

Постановка диафрагмально-реберного типа дыхания и формирование длительного ротового выдоха.

Учитывая возрастные особенности ребёнка-дошкольника, необходимо проводить тренировку в игровой форме. Ребёнка лучше уложить на кушетку, положив ему на живот игрушку. Вдох через нос – наполняем воздухом живот – игрушка поднимается вместе с животиком ребёнка. Выдох через рот – и игрушка опускается вместе с животиком. Упражнение целесообразно проводить под чтение стихотворной инструкции: «Наш живот – бесценный дар! Он похож на лёгкий шар. Через нос вдыхаем – шарик надуваем. А потом, наоборот, выдыхаем через рот – сдувается живот!». Логопед объясняет ребёнку, что вдох должен быть довольно быстрым и глубоким, а выдох – долгим, плавным и полным.

Дифференциация ротового и носового выдохов.

Упражнения по дифференциации ротового и носового выдохов:

Комплекс 1. Формирование фиксированного выдоха.

Комплекс 2. Формирование форсированного выдоха.

Комплекс 3. Формирование умения сочетать фиксированный и форсированный выдохи.

Формирование речевого дыхания.

Как и любое обучение ребёнка, работа при формировании речевого дыхания должна проводиться последовательно. Сначала необходимо научить распределению выдоха в процессе речи и только потом добору воздуха в процессе говорения. Для того чтобы овладеть умением распределять

выдох, надо научиться сознательно управлять постепенным делением всего объёма выдыхаемого воздуха на приблизительно равные части. Это умение необходимо для правильного просодического оформления высказывания соблюдения интонационно-смыслоразличительных частей фразы (синтагм).

Ребёнка необходимо научить также добору воздуха в момент произнесения продолжительных фраз. Благодаря правильно организованному процессу добора воздуха ребёнок достигает плавности, выразительности речи. Пауза, смысловая или интонационная, в процессе говорения должна правильно использоваться ребёнком. Прежде чем приступить к автоматизации речевого дыхания, необходимо сначала выучить отработываемую фразу или текст. С целью обучения производить добор воздуха при говорении рекомендовано сначала упражнять детей в произнесении считалок, чистоговорок и только потом подключать стихотворные тексты. Каждая строка стихотворения – это один плавный выдох. Для сохранения связности текста между словами и в паузах не должно быть утечки воздуха.

При проведении дыхательной гимнастики нельзя переутомлять ребёнка. Необходимо следить за тем, чтобы он не напрягал шею, плечи, не принимал неверную позу. Следует концентрировать внимание ребёнка на ощущениях движений диафрагмы, межрёберных мышц, продолжительности произвольного вдоха и выдоха. Нужно следить за плавностью и ритмичностью дыхательных движений. Дыхательная гимнастика должна проводиться до еды в хорошо проветренном помещении. [2, с. 72]

Подобная система работы с детьми дошкольного возраста, в том числе с ТНР, способствует устранению гиперназализации, коррекции нарушений звукопроизношения, звуковой структуры слова.

Своевременная диагностика и коррекция вышеизложенных нарушений позволяет не только достичь чистой, правильной речи ребёнка, но и улучшить его психофизическое состояние.

Библиографический список:

1. Парамонова, Л. Г. Логопедия для всех [Текст] / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург : Питер, 2009.
2. Приходько, О. Г. Логопедический массаж при коррекции дизартрических нарушений речи у детей раннего и дошкольного возраста [Текст] / О. Г. Приходько. – Санкт-Петербург : Каро, 2013.
3. Соломатина, Г. Н. Нормализация функции дыхания у детей с врождёнными расщелинами нёба [Текст] / Г. Н. Соломатина // Логопед. – 2004. – № 1.
4. Клиника «Лор-астма», г. Москва [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.lor-astma.ru/adenoids.htm/.
5. Детский центр развития и миофункциональной коррекции «Ортоплан», г. Екатеринбург [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mfk-ortoplan.ru/pochemu-imenno-vash-rebenok/>.

Дудьев В.П.

КОРРЕКЦИЯ И РАЗВИТИЕ ОБЩЕЙ МОТОРИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ С ПОМОЩЬЮ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩИХ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

В статье раскрываются возможности использования общеразвивающих физических упражнений в коррекционной работе по совершенствованию моторики дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Предложены комплексы физических упражнений без предметов и с использованием мелкого спортивного инвентаря. Даются методические рекомендации по проведению соответствующей работы.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), физическое воспитание и физическая культура, общая моторика, движение, общеразвивающие физические упражнения.

Среди дошкольников с проблемами в развитии определённую часть составляют дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), нуждающиеся в специальной медико-психолого-педагогической помощи.

Для большинства детей с ОВЗ даже при незначительных отклонениях в психофизическом развитии характерно наличие недостатков в состоянии двигательных функций (психомоторики). Затруднения или явные отклонения в психомоторном развитии, которые выявляются у детей уже в раннем возрасте, выступают в качестве прогностического показателя дальнейшего неблагоприятного исхода в психическом и речевом развитии ребёнка. Без своевременной коррекции моторного развития недостатки движений в дальнейшем могут обнаруживаться во всех компонентах двигательной сферы: в общей моторике, в тонких движениях кистей и пальцев рук, в лицевой и речевой моторике.

Недостаточность общей (крупной, грубой) моторики проявляется у детей с ОВЗ в виде ограниченного контингента необходимых для данного возраста движений, особенно движений позы и локомоций, плохой координации сложных движений, их недостаточной точности в бытовых действиях и трудовых операциях, затруднениях в выполнении гимнастических упражнений.

Коррекция недостатков психомоторного развития у детей с ОВЗ осуществляется в общей системе комплексного коррекционного воздействия, направленного на преодоление у них первичных и вторичных дефектов развития. Это воздействие определяет содержательную сторону коррекционной работы, которая должна не только предусматривать коррекцию первичного дефекта, но и быть направленной на развитие сенсорных и моторных функций, на развитие познавательных процессов. Другими словами, в основе коррекционного воздействия должны лежать прежде всего принципы комплексного и системного подходов. При этом, как следует понимать, принцип системности исходит из представлений о моторике, речи и психике как сложных функциональных системах, включающих в себя различные структурные компоненты, каждый из которых требует соответствующих средств и организационных форм коррекционного воздействия. Применительно к двигательной сфере такими компонентами выступают общая моторика, тонкая моторика рук, артикуляционная и мимическая моторика.

Основная работа по нормализации общей моторики детей с ОВЗ осуществляется в системе занятий по физическому воспитанию и физической культуре. Эти занятия в специальных детских учреждениях, включённые в организованный

педагогический процесс, направлены на разностороннее физическое развитие детей, на укрепление их здоровья, коррекцию двигательных недостатков и психомоторных нарушений, формирование жизненно важных двигательных умений и навыков, совершенствование физических качеств и развитие физических способностей.

Кроме занятий по физической культуре, коррекция и развитие моторных функций у детей с ОВЗ осуществляются на музыкальных и ритмических занятиях, на специальных занятиях по лечебной физкультуре и других. В целом все виды коррекционно-развивающей работы с детьми направлены не только непосредственно на формирование у них двигательных умений и навыков, совершенствование качеств движений. Вместе с тем эта работа должна обеспечивать нормализацию мышечного тонуса, коррекцию неправильных поз, развитие статической выносливости и равновесия, упорядочение темпа и ритма движений, способствовать формированию взаимодействия между движениями и речью и быстрой адекватной реакции на словесные инструкции, развитию тонких двигательных координаций и т. д.

Важнейшими требованиями к физическому воспитанию детей с ОВЗ выступают: 1) коррекционно-развивающая направленность физического воспитания и физической культуры, заключающаяся в компенсации основного дефекта ребёнка и преодоления у него вторичных недостатков психофизического развития и нарушений психомоторики; 2) объединение педагогических и медицинских средств для осуществления мероприятий по физическому воспитанию и физической культуре детей с ОВЗ, предусмотренных программой и учебно-воспитательным процессом специального детского учреждения.

В работе по физическому воспитанию детей с ОВЗ используются различные формы физических занятий: уроки, специальные занятия по лечебной физкультуре и коррекционной ритмике, самостоятельные двигательные занятия, спортивные кружки и секции, соревнования, а также физминутки, физпаузы и динамические перемены, логически включаемые в качестве структурных компонентов в разные виды занятий. Средствами физического воспитания и физической культуры выступают прежде всего различные физические упражнения в виде разных по направленности гимнастик и подвижные игры. Ведущими среди этих средств являются физические упражнения, их комплексы (гимнастика). Применительно к развитию общей моторики таким средством выступают прежде всего общеразвивающие физические упраж-

нения, способствующие направленному развитию различных групп мышц и связанных с ними движений.

Для каждого возраста детей в соответствии с нормативными требованиями к сформированности у них основных движений подбираются соответствующие комплексы общеразвивающих физических упражнений. Эти комплексы упражнений обычно выполняются без предметов, также в них может использоваться разнообразный мелкий спортивный инвентарь: резиновые мячи, гимнастические палки, обручи, скакалки, флажки и другие предметы – что разнообразит упражнения и значительно повысит интерес детей к таким занятиям.

Одновременно с решением основных задач по совершенствованию двигательной сферы детей с ОВЗ физические упражнения могут успешно использоваться для развития речевого дыхания и соответствующего словаря, исходя из того, что у большинства детей с ЗПР вторично страдает и развитие речи. С этой целью в процессе занятий физическими упражнениями следует регулярно знакомить детей с названием частей тела, выполняемых ими движений и их свойств, названием и правильным выполнением исходных положений ног, рук и т. д., последовательно расширяя пассивный и активный словари детей.

Общеразвивающие упражнения включаются в программы всех специальных образовательных учреждений для детей с ОВЗ дошкольного и школьного возраста. Общеразвивающие упражнения способствуют общему физическому развитию детей, содействуют совершенствованию координации движений, сознательному овладению двигательным аппаратом. Эти упражнения незаменимы для обучения детей глубокому дыханию и при формировании правильной осанки. Они широко используются как профилактические и корригирующие упражнения.

Общеразвивающие упражнения рекомендуется включать в каждое физкультурное занятие. В комплексы должны входить упражнения для рук, плечевого пояса, ног, туловища и шеи, то есть они должны быть направленными на разные группы мышц. При составлении таких комплексов следует руководствоваться следующими требованиями:

- 1) упражнения должны быть доступными для самостоятельного выполнения детьми, то есть должны соответствовать возрастным и индивидуальным двигательным возможностям детей;
- 2) необходим последовательный переход от простых упражнений к более сложным двигательным заданиям как на каждом занятии, так и в динамике педагогического процесса;
- 3) нагрузка должна нарастать постепенно от упражнения к упражнению;
- 4) упражнения в своей совокупности должны воздействовать на все группы мышц;
- 5) подбор упражнений должен проводиться по принципу чередования для разных мышечных групп;
- 6) обязательно должны включаться дыхательные упражнения (по возможности с речевым материалом), упражнения потягивания и для осанки;
- 7) количество повторений для каждого упражнения не может быть одинаковым: упражнения, при выполнении которых вовлекаются большие мышечные группы, повторяются 4-6 раз, более лёгкие – 6-8 раз.

Приводим ниже примерные комплексы общеразвивающих физических упражнений (без предметов и с предметами),

апробированные и рекомендуемые нами к использованию в системе работы по коррекции и развитию психомоторики у дошкольников с нарушением речи. Эти же упражнения вполне могут использоваться в работе по коррекции общей моторики у детей с различной модальностью дизонтогенеза при дифференцированном подходе, в основе которого должны лежать следующие критерии:

- первичное (ведущее) нарушение в структуре дефекта;
- возрастные и психофизические особенности ребёнка;
- особенности моторного развития;
- уровень и интенсивность физической нагрузки;
- используемый инвентарь и приспособления.

Комплексы общеразвивающих физических упражнений по коррекции и развитию моторики дошкольников в возрасте 4-х лет

Комплекс № 1 – без предметов

1. **«Вырасти большим».** И. п.: стойка, ноги слегка расставлены, руки опущены. На счёт 1-2 – руки вверх, поднимаясь на носки; на 3-4 – вернуться в и. п. Повторить 3-4 раза.

2. **«Прыгни, как воробушек».** И. п.: стойка, ноги сомкнуты, руки опущены. На счёт 1 – прыгнуть на двух ногах вперёд, руки в стороны и низко присесть, произнеся: «Скок! (Прыг!)»; на 2-3 – сделать руками по два маха на каждый счёт; на 4 – выпрямиться. Повторить 3-4 раза.

3. **«Поймай комара».** И. п.: стойка, ноги слегка расставлены, руки опущены. На счёт 1-3 – делать хлопки в ладоши перед собой на уровне груди, лица, над головой, приговаривая: «Хлоп! Хлоп! Хлоп!»; на 4 – и. п. Повторить 3-4 раза.

4. **«Покачайся, как маятник».** И. п.: сидя, ноги скрещены (по-турецки), руки на пояс. На каждый счёт 1-4 наклонять (раскачивать) туловище вправо и влево, произнося: «Тик-так! Тик-так!». Выполнить в среднем темпе 8 покачиваний.

5. **«Пчела».** И. п.: стойка, ноги сомкнуты, руки опущены. Бегать произвольно по комнате, подняв руки в стороны и слегка покачивая ими, при этом протяжно произносить: «Жжжууу... Жжжууу...». Продолжительность – 30-40 с.

6. **«Покачай руками».** И. п.: стойка ноги слегка расставлены, руки опущены. Покачивать под счёт 1-4 обеими руками, как при ходьбе, с одновременным пружинным движением и произнесением: «Хоп! Хоп!».

7. **«Бычок».** И. п.: стойка ноги сомкнуты, руки опущены. Ходить произвольно по комнате, слегка покачиваясь и поворачивая голову направо и налево, при этом протяжно произносить: «Ммммуу... Ммммуу...». Продолжительность – 15-20 с.

Комплекс № 2 – с резиновым мячом

1. **«Катай мяч».** И. п.: стойка, ноги слегка расставлены, руки опущены, перед носками ног большой мяч. Наклонившись, ходить по комнате и катать мяч по полу, толкая его руками. Продолжительность – 30-40 с.

2. **«Бросай и лови мяч».** И. п.: стойка, ноги слегка расставлены, впереди в опущенных руках небольшой мяч. Бросать мяч взрослому со словами: «На мяч!», «Лови мяч!» – и ловить в ответном броске. Повторить 5-6 раз.

3. **Катание мяча.** И. п.: сидя на корточках, впереди в руках мяч, лежащий на полу. Катать мяч вокруг себя в правую и левую сторону. Повторить по 2-4 раза в каждую сторону.

4. **Имитация подбрасывания мяча.** И. п.: стойка, ноги слегка расставлены, мяч в согнутых в локтях руках перед собой. На каждый счёт 1-4 выполнять движение, похожее на

подбрасывание мяча, без отрыва его от рук до уровня головы и опускание в и. п. Повторить 4-5 раз.

5. **Мяч вокруг ног.** И. п.: стойка, ноги на ширине плеч, впереди в опущенных руках мяч. Наклониться, положить мяч на пол и, придерживая его руками прокатить вокруг одной и другой ноги восьмёркой. Взять мяч двумя руками и выпрямиться. Повторить 3-4 раза.

6. **Бег с мячом.** И. п.: стойка, ступни параллельно, руки с мячом перед грудью. Бежать в спокойном темпе, держа мяч то перед грудью, то над головой. Продолжительность – 15-20 секунд.

7. **«Футбол».** Ходить и слабыми толчками ног катать мяч по полу. Продолжительность – 30-40 с.

Комплекс № 3 – с флажками

1. **Ходьба с флажками.** И. п.: стойка, ступни параллельны, руки с флажками опущены. Ходить, попеременно делая махи одной рукой вверх, другой вниз, т. е. руки выполняют движения, как при ходьбе. Продолжительность – 30-40 с.

2. **Флажки вверх.** И. п.: стойка, ноги врозь, руки с флажками опущены. На счёт 1 – руки вперед; на 2 – вверх; на 3 – вперёд; на 4 – и. п. Повторить 4-5 раз.

3. **«Покачайся с флажками».** И. п.: стойка, ноги врозь, руки с флажками в стороны. На счёт 1 – наклонить туловище

вправо, не опуская флажков, произнеся «Тик!»; на 2 – и. п.; на 3 – наклон влево: «Так!»; на 4 – и. п. Повторить 3-4 раза.

4. **«Прыгни через флажки».** И. п.: стойка, ноги сомкнуты, руки со свёрнутыми флажками опущены. На счёт 1 – наклониться, положить флажки на пол у носков ног для перепрыгивания; на 2 – выпрямиться; на 3 – перепрыгнуть через флажки, произнеся: «Гоп!»; на 4 – выпрямиться; на 5-8 – повернуться кругом переступанием. На следующий счёт 1 – перепрыгнуть через флажки; на 2 – выпрямиться; на 3-6 повернуться кругом переступанием. Повторить в среднем темпе 4-5 раз.

5. **Флажки к плечам.** И. п.: стойка, ноги слегка расставлены, руки с флажками опущены. На счёт 1 – согнуть руки к плечам, держа флажки вертикально; на 2 – и. п.; на 3-4 – то же. Повторить в среднем темпе 3-4 раза.

6. **Скрещивание флажков сверху и внизу.** И. п.: стойка, ноги слегка расставлены, руки с флажками в стороны. На счёт 1 – поднять прямые руки вверх, скрестив над головой; на 2 – и. п.; на 3 – опустить руки вниз, скрещивая перед собой; на 4 – и. п. Повторить в среднем темпе 3-4 раза.

7. **Повороты с флажками.** И. п.: стойка, ноги слегка расставлены, в опущенных руках флажки. На счёт 1 – повернуться направо, поднимая руки вперёд; на 2 – и. п.; на 3 – то же налево; на 4 – и. п. Повторить в среднем темпе 3-4 раза.

Егорова Л.В.

ВОЛОНТЁРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

В статье показан опыт волонёрского сопровождения детей с особыми образовательными потребностями, совместная проектная деятельность с обучающимися с учётом адекватных возможностей и их позитивная социализация, способствующая развитию инклюзивной культуры при поддержке молодёжного добровольческого движения студентов, выполняющих социально полезную работу.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, социокультурное пространство, проектная деятельность, позитивная социализация, экскурсии, рисунки.

В современном мире воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья, их социализация является одной из серьёзных проблем общества. Помощь таким детям должна проявляться не только со стороны государства, но и в заботливом и заинтересованном отношении к ним со стороны общества.

Наша специальная (коррекционная) школа № 4 сотрудничает с кафедрой специального (дефектологического) образования педагогического института СВФУ, которая осуществляет подготовку кадров по направлению 44.03.03. «Специальное (дефектологическое) образование, профиль «Логопедия». Студенты кафедры специального (дефектологического) образования стараются решить вопросы позитивной социализации и адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья специальной (коррекционной) школы № 4 (VIII вид) г. Якутска, в которой обучаются дети с умственной отсталостью, дети с расстройствами аутистического спектра, дети с синдромом Дауна, со сложными нарушениями, путём вовлечения их в коллективные творческие дела

Впервые в республике в школе открыты классы для детей с расстройствами аутистического спектра, с тяжёлыми и сложными нарушениями в развитии. Функционирует дополнительное образование «Предшкольное сопровождение де-

тей с системными специфическими нарушениями в развитии» в виде дошкольной группы кратковременного пребывания при школе.

В начале сотрудничества кафедры со школой в 2012–2013 учебном году было 182 учащихся, из них на дому – 30. В 2015–2016 гг. в школе более 200 детей. Это дети с органическими поражениями ЦНС, ранним детским аутизмом (РДА), генетическими нарушениями, глубокой умственной отсталостью. В силу тяжёлых и множественных нарушений развития они не могут заниматься по программе VIII вида, поэтому, согласно СФГОС для детей с ОВЗ, обучаются дома по индивидуальным адаптированным программам более 50 детей.

Основной целью нашей работы является вовлечение детей с особыми образовательными потребностями в социокультурное пространство вместе с их сверстниками и здоровыми детьми средствами культурно-досуговых мероприятий, позитивная социализация детей-инвалидов, их психологическая реабилитация.

Для вовлечения детей в социокультурное пространство здоровых людей организована работа над проектом «Якутия православная», студентами пединститута были организованы экскурсии в Преображенскую, Никольскую и Богородицкую церкви, подготовлены презентации по истории этих градо-

якутских храмов, проводилась кропотливая индивидуальная работа с отдельными учениками специальной (коррекционной) школы № 4 г. Якутска. В работе над проектом большую помощь оказала Якутская епархия РПЦ, которая помогла студентам в организации «Пасхальной ярмарки» и экскурсий в храмы г. Якутска.

Проект «Якутия православная» посвящён 1150-летию российской государственности, 380-летию вхождения Якутии в состав России, 380-летию основания г. Якутска, был представлен и прошёл 1 тур Международного конкурса молодежных добровольческих проектов по историко-культурному и духовному просвещению (1 мая 2012 г.).

К проектной деятельности были привлечены сотрудники Детского центра Национального художественного музея РС, где проводят с детьми изостанятия в студии, отдельные предприниматели, оказавшие спонсорскую помощь. Эта согласованная целенаправленная работа совместно с педагогами школы, представителями культуры и бизнеса определила возможность соприкосновения с историей вхождения Якутии в состав Российского государства, истоки дружбы якутского и русского народов, познакомила с именами первых православных миссионеров, внесших особый вклад в создание государственности, культуры и духовного мира России, позволила узнать роль и значение православных храмов в воспитании людей. Ведь только человек культуры – это свободная, гуманная, духовная, творческая и адаптивная личность.

В проекте отразились и природные особенности человека, и социальные качества, и свойства его как субъекта культуры. «Человек культуры – это субъект природы и истории, игры и труда, экономики и политики, субъект нравственной жизни». [1, с. 73]

Приобщение детей и молодёжи к православным культурным ценностям, имеющим общенациональную культурную значимость, является необходимым условием формирования человека и гражданина, интегрированного в современное российское общество, нацеленного на его совершенствование и развитие. [2, с. 78]

По результатам организации и ведения проектной деятельности в условиях специального образовательного учреждения совместно с детьми студенты выступали с докладами на научно-практических конференциях российского и международного уровня и имеют публикации в журналах «Молодой учёный» (2012, 2013–2014 гг.), в сборниках материалов конференций. Исследования отражены в выпускных квалификационных работах студентов-волонтеров школы.

Наш опыт волонтерского сопровождения детей-инвалидов с особыми образовательными потребностями будет способствовать развитию инклюзивной культуры, внедрению инклюзивной практики в других учебных заведениях с учётом поддержки молодёжного добровольческого движения студентов, бескорыстно выполняющих социально полезную работу. Студенты-дефектологи А. Н. Максимова, Н. В. Потапова, П. П. Уларов приняли участие в проектах по тьюторскому сопровождению детей с ОВЗ, по ознакомлению с основами православной культуры детей с нарушением интеллекта, по развитию спорта и оздоровлению студентов от игр предков до олимпийских игр на XVIII Международном фестивале «Дети. Интеллект. Культура» в Мальте в мае 2013 г. и удостоены дипломами 3 степени. На Международной научно-практической конференции, посвящённой 125-летию со дня рождения А. С. Макаренко «Педагогика А. С. Макаренко: Воспитание и жизнь (достижения и проблемы)» Никитина Татьяна Ярославовна (ОПЛ-08) представила доклад «Духовное воспитание детей с нарушением интеллекта» (2013 г.).

Эстафету волонтерства и добровольчества принимают студенты-бакалавры 2-3 курсов кафедры, которые занимаются волонтерской деятельностью с детьми с аутистическими расстройствами, увлекая их рисованием, и диплом победителя в конкурсе рисунка-эскиза в 2016 г. получил ученик 6 класса «С(К)ОШ VIII вида № 4» Петров Коля (рук. Любовь Фёдорова, ст. 3 курса гр. ЛО-13).

Это конкурс организован в период благоустройства населённых пунктов нашего города в 2016 г. Это работа проведена под руководством опытного педагога Л. П. Спиридоновой, работающей с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях надомного обучения. Добрая традиция добровольческой деятельности продолжается.

Нами, преподавателями, совместно с опытными педагогами данной школы Н. Н. Ивановой, Л. В. Егоровой, Л. П. Спиридоновой, М. В. Лукиной издано учебно-методическое пособие «Приобщение детей с нарушением интеллекта к истокам народного творчества». В учебно-методическом пособии авторами рассмотрены теоретические основы духовно-нравственного воспитания детей с нарушением интеллекта, представленные материалы опытных ведущих педагогов-практиков посвящены духовно-нравственному воспитанию посредством приобщения детей к истокам народного творчества.

Данное пособие выполнено при поддержке гранта Главы ГО «город Якутск» в рамках ведомственной целевой программы «Развитие связей с общественностью и взаимодействия со СМИ, внешних и межрегиональных связей, муниципальных средств массовой информации» (2013–2015 годы). Учебно-методическое пособие «Приобщение детей с нарушением интеллекта к истокам народного творчества» удостоено диплома лауреата Международного конкурса «Лучшая научная книга в гуманитарной сфере – 2014» в номинации «Педагогика: теория и методика обучения и воспитания».

Согласно С. Л. Рубинштейну, выделяются следующие стадии процесса усвоения: «...первичное ознакомление с материалом, или его восприятие в широком смысле слова, его осмысление, специальная работа по закреплению и, наконец, овладение материалом – в смысле возможности оперировать им в различных условиях, применяя его на практике». [3, т. 2, с. 85]

Духовность воспитывается в семье. Чем крепче семья, тем более духовно она богата, и её духовное богатство позволяет рассматривать своё «я» в контексте мироздания. Духовность – система отношений человека к миру и себя в мире (Н. В. Марьясова) [4], нравственный строй личности следует идеалам добра, истины, красоты.

На открытых конкурсах на лучшую НИР в Институте специального образования в г. Екатеринбурге прошёл Всероссийский конкурс выпускных квалификационных работ. В нём приняли участие 125 работ студентов-выпускников 2015 года по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» из 18 вузов Российской Федерации. Во Всероссийском конкурсе по выпускной квалификационной работе по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» (профиль «Олигофренопедагогика») в номинации «Олигофренопедагогика» 2 место заняла Аммосова Сайана Витальевна (г. Якутск), тема – «Использование материала олонхо на уроках математики в 6 классе С(К)ОШ VIII вида» (научный руководитель – старший преподаватель Н. Н. Иванова). Базой опытной работы данной выпускной квалификационной работы явилась специальная (коррекционная) школа № 4 (VIII вид).

Таким образом, в образовательном и социокультурном пространстве большое уважение вызывает волонтерская дея-

тельность студентов по распространению духовно-нравственных ценностей, традиций и инноваций, так как это долгосрочная стратегия, требующая системного подхода в

обучении, воспитании и социальной адаптации лиц с особыми образовательными потребностями.

Библиографический список:

1. Булгаков, С. И. Православие: очерки учения православной церкви [Текст] / С. И. Булгаков. – Москва : Изд-во АСТ «Фолио», 2001. – 472 с.
2. Зикеев, А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений [Текст] : учебное пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений. – Москва : Академия, 2000. – 200 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – Москва, 1989.
4. Нравственно-ориентированное образование [Текст] // Традиции и современность : сб. материалов конференции «Крепкая семья – основа развития России». – РА «Табык», 2012.

Егошина А.В., Романова О.А., Андреева Е.А.

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПСИХОКОРРЕКЦИИ КОГНИТИВНОЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕР ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье описан опыт работы специалистов отделения реабилитации несовершеннолетних с ограниченными умственными и физическими возможностями здоровья КГБУСО «Комплексный центр социального обслуживания населения города Новоалтайска» по нейропсихологическому сопровождению развития детей с ограниченными возможностями здоровья (в том числе и со сложными сочетанными дефектами) с использованием пейзажной живописи.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, нейропсихологическое сопровождение, метод замещающего онтогенеза, пейзажная живопись, арт-терапия, социализация.

Нейропсихология как наука существует несколько десятилетий. Но методы нейропсихологической диагностики и коррекции, разработанные на её основе, стали активно использоваться в практической деятельности психологов лишь в последние годы и быстро доказали свою эффективность в работе детьми с различными нарушениями развития.

В отделении реабилитации детей с ограниченными умственными и физическими возможностями здоровья (далее дети) специалисты работают с детьми с различной нозологией, включая детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), с редкими генетическими заболеваниями (синдром Дауна), ДЦП и другими патологиями.

Осуществляя помощь детям, специалисты пришли к пониманию, что традиционные методы коррекции не всегда соответствуют характеру онтогенеза этих детей. Именно это привело к необходимости использования технологий нейропсихологического сопровождения развития детей, которые позволили бы преодолеть трудности в их реабилитации и установлении социальных контактов, снижение проблем связанных с предстоящим освоением ими образовательных программ. Использование данной технологии сегодня актуально ещё и потому, что с 01.09.2016 г. вступили в силу федеральные государственные образовательные стандарты в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья.

В основе технологии нейропсихологического сопровождения лежит метод замещающего онтогенеза, основанный на учении А. Р. Лурии. Данная технология была использована специалистами в рамках программы «Волшебная палитра», которая направлена на создание условий для развития и коррекции высших психических функций, сенсорной и эмоционально-волевой сфер детей с отклонениями в развитии с использованием пейзажной живописи как элемента арт-терапии. Пейзажная живопись является специализированной формой психоте-

рапии, основанной на искусстве, в первую очередь изобразительной и творческой деятельности ребёнка.

Работа по программе предполагает включение методик, направленных на развитие психофизиологических функций: фонематического слуха, зрительного анализа, мелкой моторики, пространственной ориентации, координации в системе «глаз – рука», слухоречевой и зрительной памяти, внимания, образного восприятия. [2] Это очень важно, так как развитие базальных функций праксиса, гнозиса, а также процессов саморегуляции составляет основу интеллектуальной деятельности и создаёт предпосылки для овладения образовательными программами, совершенствования эмоционально-волевой регуляции психической деятельности.

Работа по программе нейропсихологического сопровождения развития детей осуществляется в тесной взаимосвязи психолога и специалиста по социальной работе.

Задачами психолога являются диагностика когнитивной и эмоционально-волевой сферы ребёнка, создание условий по стабилизации его психоэмоционального состояния, активизация познавательных процессов.

Задачей специалиста по социальной работе является развитие творческих способностей ребёнка с использованием пейзажной живописи и нетрадиционных техник рисования, то есть занятия не должны ограничиваться обычным набором изобразительных средств (бумаги, кисти, красок) и традиционными способами их использования. Ребёнок более охотно включается в незнакомый творческий процесс, отличный от того, к чему он привык.

Реализация программы осуществляется в несколько этапов.

На первом этапе, который организует психолог, как было сказано выше, осуществляется психологическая диагностика, которая позволяет определить уровень психического раз-

вития ребёнка. Диагностика включает комплекс нейропсихологических проб, адаптированных к психофизическому состоянию детей.

Опыт работы психологов комплексного центра показывает, что дети с нарушениями развития не могут долго удерживать внимание на одном виде деятельности. В 4-5-летнем возрасте ребёнок может удерживать внимание около 15 минут. Поэтому при проведении диагностик необходимо давать детям возможность переключиться на другие активные виды деятельности после 10-минутного тестирования.

Дети дошкольного возраста (6 лет) и старше в среднем могут удерживать внимание на заданиях около получаса. Поэтому, обследуя детей, необходимо выбирать наиболее информативные и времясберегающие методы, т. е. обеспечить компактность диагностических методик.

Второй этап – занятия, на которых проводится коррекционная работа по итогам предварительной диагностики.

Занятия имеют следующую структуру.

1 часть – организационная, проводится психологом. Включает приветствие, дыхательные упражнения (3-4 мин.), игровой самомассаж (3-4 мин.), растяжку, скручивание (3-4 мин.), глазодвигательное упражнение (3-4 мин.), двигательные упражнения (3-4 мин.), упражнение-релаксацию (3-4 мин.).

2 часть – основная, проводится психологом и специалистом по социальной работе. Здесь осуществляется продуктивная деятельность с использованием пейзажной живописи (20 мин.).

3 часть – рефлексивная: подведение итогов, рефлексия, ритуал прощания. Проводится психологом совместно со специалистом по социальной работе.

Третий этап реализации программы – анализ реализации программы (обработка и анализ результатов вторичной диагностики), подведение итогов.

При проведении занятий специалистами используется оборудование: пластиковые мольберты, интерактивная доска, записи классической и современной музыки для проведения самого занятия, музыка для релаксации, двухсторонние мольберты, мягкие коврики, краски, кисточки, бумага и другое оборудование.

Необходимо отметить, что процесс создания пейзажа должен быть интересным и привлекательным, не представляющим для ребёнка трудности.

Специалисты при проведении занятия понимают, что если познавательные процессы ребёнка протекают на фоне положительных эмоций, то происходит активизация мышления и запоминание становится эффективным.

Если же процессы познания построены на негативных эмоциях, то высвобождаются адреналин и кортизол, которые снижают способность к запоминанию. Поэтому важно создавать положительную мотивацию у детей при проведении коррекционно-реабилитационных занятий с использованием пейзажной живописи.

Методика нейропсихологического сопровождения реализуется при помощи рисования на специальных пластиковых мольбертах формата А4, что было отмечено выше. Специалист по социальной работе предлагает ребёнку на выбор несколько пейзажей, например, сельской или городской тематики, природы. Выбор пейзажа зависит от эмоционального состояния ребёнка на момент проведения занятия и его интересов.

Под прозрачный пластик закрепляется пейзаж-основа для копирования. После окончания рисования основа удаляется, а на планшете остается изображение, созданное ребёнком.

Рисование пейзажа как составного компонента программы нейропсихологического сопровождения развития детей было выбрано не случайно, так как рисование требует

согласованного участия многих психических функций, помогает скоординировать зрение и движение, овладеть формами, развить чувственно-двигательную координацию.

Как указывает А. А. Осипова, процесс рисования невозможен без осуществления межполушарных взаимодействий, поскольку в процессе рисования координируются конкретно-образное мышление, связанное в основном с работой правого полушария мозга, и абстрактно-логическое, за которое ответственно левое полушарие. Рисование помогает ребёнку упорядочить бурно усваиваемые знания, оформить и зафиксировать модель всё более усложняющегося представления о мире.

Использование арт-техники копирования на прозрачном мольберте позволило специалистам добиться значимых результатов в развитии детей с проблемами коммуникации (аутизмом, шизофренией и др.).

Алиса Р. (РДА) плакала, кричала, проявляла выраженную агрессию при любых попытках контакта. После прохождения курса программы она смогла самостоятельно создавать изображения по заданию специалиста, с интересом и желанием включилась в работу, групповая форма работы перестала причинять ей дискомфорт.

Особо психологом и специалистом по социальной работе отмечается, что работа на пластиковых мольбертах захватывает детей, формирует у них возможность сравнительно длительного сосредоточения и участия в продуктивной деятельности, вызывает яркие положительные эмоции даже у тех детей, которые в силу своего состояния чаще всего выражают негативные эмоции или же погружены в себя.

Никита С. (РДА,) – ребёнок с выраженным недоразвитием эмоционально-волевой сферы, с неустойчивым вниманием, и аффективными реакциями при быстро наступающем утомлении. Занимаясь копированием изображений на мольберте, с интересом включился в работу. Специалистом было отмечено, что длительность рисования у Никиты возросла от занятия к занятию, он с интересом подбирал краски для создания изображения. Ранее отмечаемые аффективные реакции сменились бурей радостных эмоций, которое вызывало созданное им изображение.

Алина Б. (ДЦП) – девочка со спастической диплегией, причём ноги поражены сильнее, чем руки. Низкий уровень развития волевой сферы, быстрая утомляемость. Алина, несмотря на трудности выполнения точных движений руками, слабое развитие мелкой моторики, к концу реализации программных мероприятий смогла с минимальной помощью создать законченное изображение на мольберте в технике рисования пальцами, демонстрируя интерес к занятию и желание освоить приёмы работы кистью.

Если по результатам первичной диагностики у детей отмечались двигательная неловкость, несформированность пространственных представлений, отмечались неточность в выполнении движений, слабость мелкой моторики рук, недостаточная сформированность мотивационно-целевой основы деятельности, недоразвитие эмоционально-волевой сферы, то итоговая диагностика показала, что в целом проведённая работа позволила сформировать у детей представления о пространстве, повысить уровень произвольной саморегуляции; расширить поля зрительного восприятия, развить зрительно-моторную координацию; улучшить произвольное внимание, память, речевую деятельность; оптимизировать общий тонус тела и двигательную активность, а также общую и мелкую моторику.

Кроме того, использование программы нейропсихологического сопровождения детей с нарушением развития поз-

волило детям добиться положительной динамики на занятиях других специалистов отделения реабилитации.

Таким образом, использование в практике работы отделения реабилитации технологии нейропсихологического

сопровождения развития детей по программе «Волшебная палитра» доказывает свою валидность как эффективный инструмент при работе с различными вариантами отклоняющегося развития.

Библиографический список:

1. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии [Текст] / А. Р. Лурия. – Москва, 2002.
2. Сербина, Л. Ф. Использование нейропсихологического подхода в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Л. Ф. Сербина // Специальное образование. – 2016. – № 7.
3. Сиротюк, А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения [Текст] / А. Л. Сиротюк // Творческий союз. – Москва : Сфера, 2003.
4. Осипова, А. А. Общая психокоррекция [Текст] : учебное пособие / А. А. Осипова. – Москва : Сфера, 2002.

Заморщикова С.А.

МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ РАБОТЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ УЧАЩИХСЯ V КЛАССА В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ

В статье показаны методы и приёмы работы по развитию устной речи школьников: развитие выразительного чтения учащихся V класса с ЗПР на основе изучения басен И. А. Крылова (по учебнику «Литература. 5 класс», автор-составитель – Г. С. Меркин).

Ключевые слова: ученики V класса, обучающиеся по программе VII вида (ЗПР), басни И. А. Крылова.

Работа по развитию речи обучающихся специальных школ является одной из самых актуальных проблем в современной специальной методике преподавания русского языка и литературы. По характеру и качеству речи учащиеся специальной школы VII вида заметно уступают своим нормально развивающимся сверстникам.

Известно, что дети с такими интеллектуальными особенностями обучаются на успехе. В свою очередь успешность их обучения зависит во многом от своевременной и тактичной помощи учителя, при этом важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребёнка, развивать в нем веру в свои силы и возможности. На своих уроках стараемся соблюдать принципы коррекционно-развивающего обучения по классификации В. П. Зинченко: 1) принцип творческого характера развития; 2) принцип совместной деятельности и общения; 3) принцип ведущей деятельности; 4) определение зоны ближайшего развития; 5) учёт сензитивных периодов развития; 6) принцип амплификации (расширения) детского развития; 7) принцип единства аффекта и интеллекта.

Необходимым компонентом работы над развитием речи является формирование навыков выразительного чтения. Чтение вслух вообще у детей специальных (коррекционных) классов имеет свои особенности. Причины нарушений у детей обусловлены как различными клиническими факторами (последствиями перенесенных церебральных и соматических заболеваний, замедленным темпом развития тех или иных областей мозга, нарушениями нейродинамики), так и психолого-педагогическими факторами. Предполагается, что в V класс должен поступить ребёнок, у которого сформированы навыки чтения. На практике лишь 3-4 ученика из класса могут прочитать бегло. У многих чтение послоговое. Из-за недостаточной сформированности техники чтения страдает и смысловая сторона. Отсюда вывод: нужно продолжать работу по формированию техники и выразительности чтения.

У большинства детей с проблемами в развитии устное чтение характеризуется недостаточностью звукопроизношения, которое обусловлено вялостью артикуляции, различными

интонационными нарушениями (тона, плавности чтения, отсутствием смысловых и логических пауз, силы голоса, неправильными ударениями, темпа и ритма, тембра), различными формами дислексии. Вследствие этих причин ребёнок крайне затрудняется не только в чтении произведения, но и в усвоении прочитанного. Невозможно требовать от ребёнка анализа произведений, если он не понимает того, что прочитал.

Пересказ текста часто бывает неполным или слишком лаконичным, опускаются существенные подробности или ребёнок сбивается с сюжетной линии, перескакивает, поэтому нужна помощь учителя в виде плана пересказа или наводящих вопросов.

Далее учитель помогает ученикам перейти от уровня содержания к уровню смысла (выделению проблем, поставленных автором, объяснению способов их решения, осмыслению авторского отношения к изображаемому, постижению идеи произведения). Этот этап предваряет работу над выразительным чтением, так как главная задача чтеца – передать чувства и замысел (художественную идею) автора произведения.

Для детей-пятиклассников понятие «выразительное чтение наизусть» означает в большинстве случаев выучить наизусть и, во-вторых, «оттараторить» скороговоркой стихотворное произведение.

Как показывает практика, почти в каждом классе нашей школы из общего количества детей только 20-30 % могут прочитать выразительно. При целенаправленной коррекционной работе выразительность смогут передать 5-6 детей – половина класса.

В программе 5 класса по УМК Г. С. Меркина содержится большой материал для развития выразительного чтения, в том числе и большой раздел «Из басен народов мира», в которой представлены басни Эзопа «Ворон и Лисица», «Лиса и виноград», вольные переводы В. К. Тредиаковского, А. П. Сумарокова. Из всех произведений для развития выразительности чтения нам нравятся басни И. А. Крылова. Все любят басни Крылова. Они являются продолжением живой речи автора. Их необычность заключается прежде всего в их разговорной

естественности. Современники жаловались, что Крылов никому не говорит правды. Их смущала его ирония: изъяснялся аллегориями, притчами, пословицами и поговорками. Он не высказывался прямо, но зато всегда говорил своим лукавым замысловатым языком всё, что думал. Своей насмешкой не боялся затронуть и «сильных мира сего». В своих баснях Крылов представил всю русскую жизнь в её самых острых противоречиях.

В баснях Крылова искрометный юмор, мудрое поучение представлены такими образами, которые близки детям по русским народным сказкам. Пятиклассники легко могут назвать, какие качества закреплены за персонажами, например: Лиса хитрая, Волк хищный, злой, Кот себе на уме, Осел глупый. Они особым образом подхватывают эту разговорную естественность. Когда читаем басни, ни один ребёнок не остаётся равнодушным.

После заслушивания словесного образца (аудиозаписи или чтения произведения учителем) можно организовать работу в малых группах. Каждая группа выбирает басню из представленных: «Ворона и Лисица», «Волк на псарне», «Свинья под дубом», «Демьянова уха». В группах должны быть учащиеся-персонажи, которые ведут диалог, и ведущий, передающий слова автора (автор – Волк – ловчий, автор – Лисица – Ворона, автор – Демьян – Фока, автор – Свинья – Ворон, автор – Стрекоза - Муравей и др.).

На этом важном этапе обязательно нужно проводить словарную работу, выяснить значение средств выразительности речи. Также нужно провести с текстом «техническую» работу: читаем и ставим правильно ударения, вертикальными чёрточками обозначаем паузы, стрелочками – повышение и понижение тона и др. Таким образом, делаем все возможное, чтобы обеспечить правильное произношение, понятность текста, соблюдение ритмики, мелодики в чтении стихотворных произведений. Учащиеся должны стремиться правильно передавать голосовые интонации. Наиболее удачные работы можно представить впоследствии как сценическое костюмированное выступление. Кроме выразительности чтения, учащиеся должны дать развернутые ответы на вопросы: «В чём заключается мораль басни?», «Какие пороки общества высмеивает писатель?». После определённой работы почти все учащиеся способны передать юмор, интонацию, которые были заложены в произведение великим баснописцем.

Кроме «технических работ», используем приём «Интонирование»: каждой группе даётся карточка с предложением. Например, на карточке 1: «На поляне растёт громадная ель». Карточка 2: «Мышка выбежала из норки». Карточка 3: «Наступило прохладное утро». Эти предложения дети должны проговаривать, стараясь передать каждый раз различные эмоции: радость, страх, печаль, гнев, восхищение. Далее можно использовать пропевание предложений, высказывание по определённой мелодии.

Для развития артикуляции звуков у детей можно использовать упражнения-скороговорки, а лучше крылатые выражения самого баснописца, объясняя их значение, расширяя тем самым кругозор обучающихся и мотивируя их на самостоятельное чтение произведений И. А. Крылова.

Каждой малой группе даются карточки с пятью скороговорками. Организуется самостоятельная работа в группе: учащиеся внимательно читают, проговаривают про себя, затем рассказывают друг другу. Например:

Карточка 1.

- От топота копыт пыль по полю летит.

- У перепела и перепёлки пять перепелят.

- На дворе трава, на траве дрова. Не руби дрова на траве двора.

- Тридцать три корабля лавировали, лавировали, лавировали да не вылавировали.

- Из кузова в кузов шла перегрузка арбузов. В грозу в грязи от груза арбузов развалился кузов.

Крылатые выражения:

1. У сильного всегда бессильный виноват... («Волк и ягненок»)

2. Орлам случается и ниже кур спускаться,
Но курам никогда до облак не подняться! («Орел и Куры»)

3. Напрасно о себе ты много так мечтаешь!
Хоть высоко, но ты на привязи летаешь. («Бумажный змей»)

4. Кто про свои дела кричит всем без умолку,

В том верно, мало толку...

Великий человек лишь громок на делах,

И думает свою он крепко думу

Без шуму. («Две Бочки»)

5. Вперед чужой беде не смейся, Голубок. («Чиж и Голубь»)

При выразительном чтении наизусть многим детям нужна помощь в виде записи или рисунка-шифровки для того, чтобы дети могли пользоваться ими как средством запоминания. Например, при чтении наизусть басни «Ворона и Лисица» произведение можно условно разбить на части:

- Лесть, лстец;

- Вороне ... на ель ... позавтракать ... да призадумалась;

- На ту беду... дух ... пленил;

- Плутовка ... вертит ... сводит;

- Голубушка ... ну что ... ангельский;

- Спой ... при красоте... царь-птица;

- Вещунына ... в зубу дыханье спёрло.

Эффективным способом коррекции нарушений интонационной выразительности речи является инсценирование. Басни Крылова – благодатный материал для составления сценок-миниатюр. После всех вышеперечисленных действий и составления сценария приступаем к обсуждению костюмов, атрибутов для выступлений.

Таким образом, уроки по изучению басен И. А. Крылова проходят нестандартно, в духе творческой деятельности. Возникает положительный эмоциональный настрой, повышается отзывчивость учащихся друг к другу, общение детей проходит легко и естественно. Обогащается и активизируется словарь. Наблюдается улучшение звукопроизношения, интонации, ритма, выразительности речи.

Библиографический список:

1. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики [Текст] / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева. – Москва : Академия, 1999. – С. 144.
2. Гордин, М. Иван Андреевич Крылов [Текст] / М. Гордин. – Москва : Аванта+, 2003. – С. 334.
3. Зинченко, В. П. Человек развивающийся [Текст] / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – Москва, 1994.
4. Меркин, Г. С. Литература. 5 класс [Текст] : учебник для общеобразовательных учреждений : в 2 ч. / Г. С. Меркин. – Москва, 2010.

Исаева М.С.

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР В КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Дошкольный возраст – это самый благоприятный период для интенсивного, всестороннего развития ребёнка. Умения и навыки, приобретённые в этом возрасте, служат фундаментом для развития способностей и получения знаний в школе. Формирование математических знаний служат средством познавательного воспитания и интеллектуального развития ребёнка, его творческих способностей. В ходе математического развития у ребёнка с задержкой психического развития (ЗПР) формируются психические процессы и функции, совершенствуется наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление. Математическая подготовка даёт ребёнку с ЗПР возможность воспринимать и ориентироваться в окружающем мире, выполнять элементарные арифметические действия.

Программа по развитию элементарных математических представлений для детей с ЗПР старшего дошкольного возраста позволяет:

- формировать у детей умение соотносить плоскостные формы и пространственные объекты в процессе игр и игровых упражнений;

- формировать у детей целостный образ предметов: учить самостоятельно складывать разрезные картинки из четырёх частей с разной конфигурацией разреза;

- учить детей производить сравнение предметов по форме и величине;

- учить детей вычленять цвет (форму, величину) как признак, отвлекаясь от назначения предмета и других признаков;

- познакомить детей с пространственными отношениями между предметами: высокий – низкий, выше – ниже; близко – далеко, ближе – дальше. [1]

Большинство детей с ЗПР механически воспроизводят и запоминают последовательность числительных, не умеют ориентироваться в натуральном числовом ряду, имеют слабые вычислительные навыки, с трудом запоминают цифры и знаки отношений. У некоторых дошкольников имеются нарушения пространственной ориентировки, они слабо распознают основные геометрические формы и фигуры, испытывают трудности в нахождении предметов заданной формы в окружающей обстановке, а также наблюдается недоразвитие мелкой моторики пальцев.

Эффективным средством формирования математических знаний у дошкольников с задержкой психических процессов можно считать конструирование.

Л. А. Парамонова рассматривает конструктивную деятельность как практическую деятельность, она направлена на получение определённого, заранее продуманного продукта, соответствующего его реальному назначению. [2] З. М. Мирошник характеризует конструирование как сложный вид продуктивной деятельности. Он одновременно включает в себя игровые и учебные моменты: дети, играя с конструктором и создавая постройки, учатся решать учебно-трудные задачи. А. Н. Давидчук термином «детское конструирование» обозначает процесс сооружения построек, таких конструкций, в которых предусматривается взаимное расположение частей и элементов, способы их соединения. [3]

Мы считаем, что конструктивная деятельность – это одна из ведущих видов деятельности в дошкольном воспитании. Это комплекс целенаправленных действий ребёнка, направ-

ленных на объединение отдельных предметных элементов, независимо от структуры материала (детские конструкторы, бумага, подручный материал) в целостные объекты, удовлетворяющие его познавательные и практические потребности.

В основе разработанной системы психокоррекционных занятий с дошкольниками с ЗПР лежит метод, А. Р. Лурии. Он считает, что обучение конструированию способствует умственному развитию ребёнка, развивает у него способность к точному расчленению целого на отдельные элементы, формирует глазомер и положительно сказывается на произвольной регуляции процессов внимания и памяти. [4]

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что есть следующие формы обучения конструированию:

1. Конструирование по образцу. Детям педагог предлагает образцы построек, выполненных из деталей конструктора, и сопровождает свои действия словами, указывая на расположение деталей, их цвет, а затем предлагается ребёнку воспроизвести такую же постройку. На данном этапе обучения конструированию обеспечивается прямая передача детям готовых знаний, способов действий. У детей формируются обобщённые способы анализа объектов и обобщённые представления о них, необходимые для успешного осуществления конструирования. Большую роль в этом играет усвоение детьми схемы обследования образцов, построенной по принципу «от общего – к частям – к общему». В конце занятий рекомендуется обыгрывать каждую постройку.

2. После того как дети успешно овладели конструированными действиями, научились приёмам конструирования с опорой на восприятие наглядных образцов, рекомендуется перейти к следующей форме обучения – модельному конструированию. Детям в качестве образца предлагаем модель, в которой очертания отдельных её элементов скрыто от ребёнка. Эту модель дети должны воспроизвести из имеющегося у них конструктора. Таким образом, ребёнку предлагаем определённую задачу, но не даём способа её решения.

3. После того как дети научились мысленно анализировать образцы-модели, овладели эффективными способами конструирования, научились использовать метрические и пространственные признаки предметов в процессе воспроизведения заданных образцов-моделей, можно приступить к обучению детей конструированию с образцов-рисунков. Сложность конструирования с образца-рисунка состоит в том, что исключаются предметно-практические действия детей с деталями, и ориентировочно-исследовательская деятельность ребёнка в процесс обследования образцов превращается в идеальное действие, действие в уме. В обучении на этом этапе входят: 1) Обучение детей правильному рассматриванию образцов-рисунков, выделение в них существенных элементов постройки; 2) Обучение детей правильному названию пространственных отношений: «наверху», «слева», «справа» и т. д.; 3) Обучение детей правильному воспроизведению в постройках пропорциональных взаимоотношений деталей.

4. Свободное конструирование или конструирование по замыслу, где ребёнок должен самостоятельно использовать усвоенные им приёмы обследования и конструирования, уметь представлять и воспроизводить объекты в различных пространственных расположениях.

5. Конструирование по условиям. Детям не даём образец постройки, рисунки и способы конструирования, определяем лишь условия, которым постройка должна соответствовать (например, сконструировать ворота определённой ширины или высоты для транспорта). Задачи конструирования в данном случае выражаются через условия и носят проблемный характер, поскольку способов их решения не даётся.

6. Конструирование по чертежам и наглядным схемам. Из деталей конструктора воссоздаются внешние и отдельные функциональные особенности реальных объектов, возможности для развития внутренних форм наглядного моделирования. Эти возможности наиболее успешно могут реализовываться при обучении детей сначала построению простых схем-чертежей, отражающих образцы построек, а затем, наоборот, практическому конструированию по схемам и чертежам. В результате такого обучения у детей развиваются образное мышление и познавательные способности, т. е. они начинают

конструировать и применять внешние модели в качестве средства самостоятельного познания новых объектов.

7. Конструирование по теме. Детям предлагаем общую тематику конструирования. Они сами создают замыслы конкретных построек из конструктора и способов их осуществления. Основная цель конструирования по заданной теме – актуализация и закрепление знаний и умений. [4]

Основываясь на исследованиях, проведённых в отечественной и мировой психологии, можно сделать вывод, что именно в процессе конструирования возможно эффективное освоение математических представлений детьми дошкольного возраста с ЗПР, так как в процессе конструирования присутствуют игровое действия и сюрпризные моменты, что близко для детей дошкольного возраста. В процессе конструирования не только осуществляется пространственная организация объектов (формы, положения, размера, композиционных и пространственных отношений между ними), но и отражаются их основные функциональные особенности.

Библиографический список:

1. Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Л. Б. Баряева, И. Г. Вечканова, О. П. Гаврилушкина, С. В. Кондратьева, Н. Н. Лебедева, Е. А. Логинова, Л. В. Лопатина, Н. А. Ноткина, Т. С. Овчинникова, Н. Н. Яковлева ; под ред. Л. Б. Баряевой, Е. А. Логиновой. – Санкт-Петербург : Союз, 2014. – 330 с.
2. Лурия, А. Р. Развитие конструктивной деятельности дошкольников [Текст] / А. Р. Лурия // Вопросы психологии ребёнка дошкольного возраста / под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. – Москва, Ленинград : Изд-во АПН РСФСР, 1948. – С. 34–64.
3. Давидчук, А. Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества [Текст] / А. Н. Давидчук. – Москва : Просвещение, 1976. – 79 с.
4. Парамонова, Л. А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду [Текст] : учеб. пособие / Л. А. Парамонова. – Москва : Академия, 2002. – 192 с.

Ищук А.С.

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ

В статье рассматривается одна из наиболее актуальных проблем обучения математике младших школьников с задержкой психического развития – проблема обучения решению текстовых задач. Представлены результаты исследования уровня сформированности умений решать задачи у детей с задержкой психического развития и информация об основных типах ошибок в решении задач у детей с ЗПР.

Ключевые слова: младшие школьники, задержка психического развития, обучение решению текстовых задач.

Целью обучения математике в начальной школе является не только формирование навыков выполнения вычислительных операций, но и развитие умения решать текстовые задачи. Овладение этим видом умственной деятельности важно для повседневной жизни, так как учит решать многие практические проблемы. Задачи являются средством связи обучения математике с жизнью, той сферой приложения математических знаний, которая позволяет обеспечить достаточно разнообразные ситуации для раскрытия разных сторон понятий. Кроме того, в процессе решения задач учащиеся знакомятся с полезными фактами, учатся устанавливать связи и зависимости между величинами.

Особо остро проблема обучения решению текстовых задач стоит при работе с детьми с задержкой психического развития. Задержка психического развития (ЗПР) – это такое нарушение нормального темпа психического развития, при котором ребёнок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных, игровых интересов. [1] Од-

на из психологических особенностей детей рассматриваемой группы состоит в том, что у них наблюдается отставание в развитии всех видов мышления. Словесно-логическое мышление является самым слабым звеном в развитии мыслительной деятельности. Это отставание обнаруживается в наибольшей степени именно во время решения текстовых задач.

На сегодняшний день вопрос обучения детей с задержкой психического развития решению текстовых задач актуален, так как для овладения умением решать задачи ребёнку необходима способность к схватыванию формальной структуры задачи, достаточно высокий уровень обобщения, способность рассуждать и хорошая обобщенная память на математические понятия. Также необходимо уметь анализировать, обобщать, делать выводы. Наблюдение показало, что дети испытывают различные трудности при решении задач, которые непосредственно связаны с особенностями их развития, а

эти трудности нередко приводят к снижению их интереса к учению.

Для определения уровня сформированности у младших школьников с задержкой психического развития умений решать текстовые задачи, а также выявления основных проблем в решении текстовых задач было проведено исследование на базе МБОУ «СОШ № 106» г. Барнаула. В эксперименте приняли участие 12 учащихся 2-х классов.

Для выявления уровня сформированности решения текстовых задач ребятам была предложена письменная самостоятельная работа, в которую были включены задания, направленные на проверку следующих умений:

- 1) выбирать действие для решения задачи;
- 2) выделять главный вопрос задачи, находить верное решение и правильно оформлять запись решения задачи;
- 3) выбирать решение для прямой и обратной задачи;
- 4) выделять в задаче условие и вопрос;
- 5) моделировать (находить схематический чертеж к задаче, дополнять схематический рисунок);
- 6) выполнять краткую запись;
- 7) завершать решение задачи.

Были выделены следующие соответствующие критерии оценки указанных умений и три уровня сформированности умений решать текстовые задачи у учащихся с задержкой психического развития:

- высокий уровень (от 11 до 13 баллов);
- средний уровень (от 6 до 10 баллов);

- низкий уровень (менее 6 баллов).

Представим результаты проведенного исследования в виде гистограммы (рис. 1):

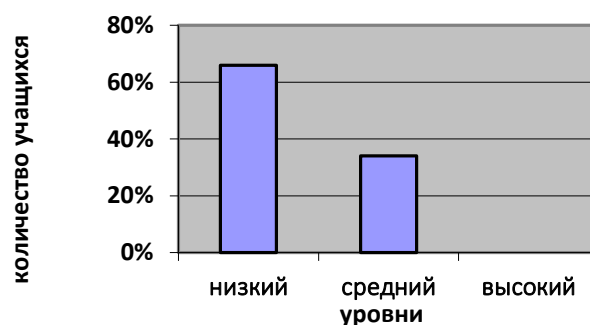


Рис. 1. Уровни сформированности умений решать задачи у учащихся с задержкой психического развития

Данные гистограммы показывают, что преобладают ученики с низким уровнем сформированности умений решать текстовые задачи. Средний уровень составляет 34 % учащихся, учеников с высоким уровнем не выявлено.

Была рассмотрена качественная характеристика отдельных умений решать задачи у детей с ЗПР (таблица 1) и выделены основные типы ошибок.

Таблица 1

Уровень сформированности умений решать текстовые задачи у детей с задержкой психического развития

| учащиеся | Умение 1 (макс. 1б.) | Умение 2 (макс. 3б.) | Умение 3 (макс. 1б.) | Умение 4 (макс. 2б.) | Умение 5 (макс. 1б.) | Умение 5 (макс. 2б.) | Умение 6 (макс. 1б.) | Умение 7 (макс. 2б.) | уровни |
|----------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|--------|
| 1. | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | Н. |
| 2. | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | Н. |
| 3. | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | Н. |
| 4. | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | Н. |
| 5. | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | Н. |
| 6. | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | Н. |
| 7. | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | Н. |
| 8. | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | Н. |
| 9. | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | С. |
| 10. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | С. |
| 11. | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | С. |
| 12. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | С. |

Данные таблицы 1 показывают, что учащиеся с низким уровнем сформированности умения решать текстовые задачи в большей степени затруднялись при выполнении заданий, связанных с анализом текста задачи, с моделированием (схематическим рисунком), с решением задачи в два действия. Им не удалось правильно выбрать действие, ребята случайно подбирали числа, не осознавая главный вопрос задачи. Ребята со средним уровнем сформированности данного умения смогли выделить условие и вопрос в задаче, правильно выбрали краткую запись и выполнили решение задачи в два действия. При этом ни один из учащихся при выполнении действий не написал к ним пояснения.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что основными типами ошибок в решении задач у детей с ЗПР являются следующие:

- решают задачи в два действия одним действием;
- решают задачу, не осознав её содержание, при этом совершают необдуманные случайные действия с числами;
- ошибки в наименовании величин при выполнении действий, в пояснениях;
- неверно формулируют ответ задачи;
- не могут выделить условие и вопрос в задаче;
- не могут подобрать модель к задаче.

Дети с задержкой психического развития часто пытаются решать задачи, приспособивая их к своим возможностям. Они либо сокращают, либо упрощают содержание, пропускают данные, изменяют суть вопроса. У этих детей часто проявляются отрицательные реакции: они отказываются от попытки понять и решить задачу. Узость, нецеленаправленность и слабая активность восприятия создают определённые трудности

в понимании задачи, математического задания. Также при обучении решению задач трудности вызываются несовершенством зрительных восприятий (зрительного анализа и синтеза).

Результаты экспериментальной работы показывают необходимость организации специальной коррекционно-

развивающей деятельности по повышению уровня сформированности умений решать задачи у учащихся с задержкой психического развития с учётом их индивидуальных особенностей. Организация такой деятельности является перспективой нашего исследования.

Библиографический список:

1. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева ; под ред. В. А. Сластенина. – 2-е изд., перераб. – Москва : Академия, 2002. – 272 с.

Кажанова Е. В.

РАЗВИТИЕ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

Одним из показателей успешной адаптации человека в обществе является его умение воспринимать и передавать полученную информацию посредством речи. Речь человека – это сложившаяся исторически в процессе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредованная языком. Речь является необходимой основой человеческого мышления, его орудием. Мыслительные процессы (анализ, синтез, сравнение, обобщение) развиваются и совершенствуются по мере того, как ребёнок овладевает речью. Речь непосредственно участвует и в других сторонах психической деятельности человека. Она придаёт логический и осмысленный характер процессам памяти, организует восприятие, облегчает узнавание и различение предметов. Большую роль играет речь в формировании и протекании волевых процессов, а также эмоциональных переживаний.

Ключевые слова: бактерии, киль, кокки, амнион, бентос, гомеостаз, гуанин, рефлекс, фотосинтез, нейрон, трахея, гортань, бронхи, альвеолы, спора, грибница, плодовое тело, биосинтез, аминокислота, транскрипция, рибосома, цитоплазма, полипептид, семяпочка, пыльцевое зерно, зародышевый мешок, вегетативная клетка.

Работа в школе для детей с тяжёлыми нарушениями речи показывает, что особенности речевого развития учащихся старших классов обуславливают необходимость дальнейшей целенаправленной работы по совершенствованию речевых навыков школьников на уроках естественного цикла – в частности, на уроках биологии.

Различные проявления общего недоразвития речи мешают усвоению программного материала. Из-за нарушения звукового анализа возникают искажения слов. Происхождение и смысл употребляемых детьми слов объяснить бывает трудно.

Учащиеся с общим недоразвитием речи используют неточную по значению лексику. Выявляются функциональные замещения с расширением значений слов, с многочисленными взаимозаменами. Ученики затрудняются изменять слова по родам, числам, падежам, лицам, временам. Попытки изменить слово часто безуспешны, например: «бактерии», «киль», «кокков». Эти затруднения ограничивают понимание устной речи и читаемого текста учащимися. Все это ограничивает общение детей. Их разговорная речь оказывается бедной, малословной, тесно связанной с определённой ситуацией. Формирование и развитие монологической речи происходит очень медленно. У учащихся затруднены процессы восприятия, внимания, мышления и памяти.

Поэтому специальной задачей школы для детей с тяжёлыми нарушениями речи при прохождении курса биологии и природоведения является коррекционная направленность процесса обучения на преодоление общего речевого недоразвития и развития неречевых психических процессов: восприятия, мышления, памяти и внимания. Очень важным моментом в коррекционной работе является формирование

словесно-логического мышления, умения сравнивать, анализировать, обобщать, устанавливать причинно-следственные связи. Таким образом, основная задача коррекционной работы на уроке биологии – помочь ребёнку усвоить необходимый объём знаний, умений и навыков по предмету, научить применять их в жизни, сформировать у учащихся правильную «биологическую» речь и расширить их кругозор.

Одно из основных направлений коррекционной работы на уроке – систематическое расширение биологического словаря, то есть работа над пониманием значения слов, правильного их употребления в самостоятельной речи. Словарная работа на уроке начинается прежде всего с самого учителя. Его речь должна быть чёткой, точной, рассказ – эмоциональным и доходчивым, с правильными смысловыми ударениями и верными паузами. Рассказ учителя следует строить логично, отчетливо выделять структурные части, чтобы детям было проще следить за развитием мысли. Работа учителя строится на принципе индивидуального подхода к каждому учащемуся. В поурочных планах словарная работа выделяется в виде отдельного направления, так как для учащихся особую сложность представляет вербализация отвлечённых понятий, затруднено спонтанное обогащение словарного запаса, выделение незнакомого слова из текста, выявление его значения. Характерна для них и неустойчивость вербальной памяти, что приводит к быстрому забыванию изученного словаря, особенно терминологического. Поэтому на каждом уроке отводится определённое время на словарную работу.

Объём изучаемого словаря определяется целями урока. Некоторые термины встречаются в учебнике очень редко, при прохождении одной или нескольких тем, например: «амнион», «бентос», «гомеостаз», «гуанин». Работу над такой тер-

минологией ограничиваем рамками нескольких уроков. Основная задача учителя – раскрыть значение этих слов с тем, чтобы не затруднялось понимание учебного текста. Другое же дело – такие понятия, которые часто встречаются на протяжении всего курса биологии, например: «клетка», «рефлекс», «фотосинтез». Количество времени, затрачиваемое на изучение и запоминание этих понятий, будет большим. Приходится добиваться прочного запоминания этих терминов.

Приведём некоторые приёмы работы по изучению предметной терминологии и развитию биологического словаря во время опроса и повторения пройденного материала.

Ученику в конверте дается разрезанное на отдельные буквы слово, например, «нейрон». В конверте написано задание, на которое нужно ответить после составления слова из букв. Инструкция:

- а) составь слово;
- б) объясни значение этого слова;
- в) где находится?
- г) какие выполняет функции?

Подобное задание можно дать для выполнения у доски. Ученик выкладывает на магнитной доске слово из букв и объясняет его значение, отвечает на дополнительные вопросы учителя.

Приём «Лови ошибку». Учитель заранее подготавливает текст, содержащий ошибочную информацию, и предлагает учащимся выявить допущенные ошибки. Учащиеся анализируют предложенный текст, пытаются выявить ошибки, аргументируют свои выводы. Например, при изучении темы «Бактерии – особая группа организмов» предлагается текст:

Бактерии – это особая группа живых организмов. По своим размерам они настолько **велики**, что рассмотреть их можно только при сильном увеличении.

По форме бактерии разнообразны. Большинство из них имеет форму **колбочек**. Отсюда и пошло их название. «Бактерии» – слово греческое, в переводе на русский язык оно означает «палочки». Есть бактерии, которые похожи на шарик, спираль, изогнутую палочку. Как можно увидеть их тело? Они не имеют каких-либо частей: рук, ног, головы, корней, стеблей, листьев, цветков.

Живут бактерии **не везде**: в воздухе, воде, почве, на растениях, животных, человеке, на разных предметах.

Составьте текст по опорным словам.

Носовая полость, трахея, правое легкое, глотка, гортань, левое легкое, бронхи, альвеолы, ротовая полость.

Исправь деформированный текст и запиши предложения по порядку. Например, при изучении темы «Строение шляпочного гриба» берём текст и предлагаем при помощи текста учебника восстановить последовательность предложений в тексте, объясняя, почему предложения должны стоять именно в таком порядке:

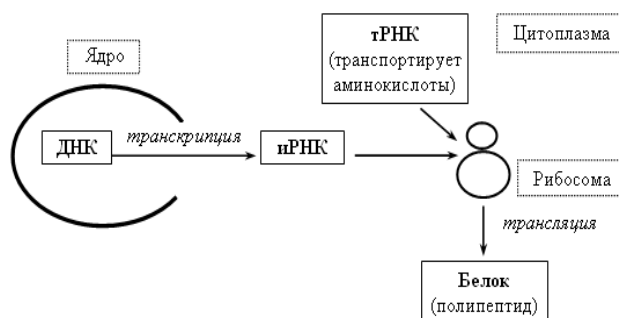
В шляпке созревают мельчайшие споры. Шляпочные грибы – многолетние организмы. Грибница располагается в верхнем слое лесной почвы. Они состоят из грибницы и плодового тела. Из неё ежегодно образуется плодовое тело. Плодовое тело состоит из ножки и шляпки. Грибы размножаются спорами и грибницей.

Хорошо развивают монологическую речь рассказы, сообщения, презентации подготовленные дома

Активизирует речевую деятельность игра «Учитель – ученик». Вызываем одного ученика к доске, остальные учащиеся задают ему вопросы по пройденной теме и оценивают его ответ. Если ученик, стоящий у доски, не ответил на вопрос, то тот, кто его задал, на него и отвечает. Учитель может оценить как учащегося у доски, так и класс в целом.

Основа лексической работы – развитие слухозрительного восприятия, при этом уточняется связь слова со зрительным образом предмета. Например, при изучении темы «Биосинтез белка» применяется презентация, даётся схема процесса синтеза и созревания белков (поэтапно). На следующем уроке при проверке понимания учащимися образования и синтеза белков схему при помощи карточек они выстраивают самостоятельно.

Схема «Биосинтез белка»:



Происходит синтез деятельности слухового и зрительного анализаторов. Словарь развивается параллельно с развитием мыслительных операций, обеспечивается одновременное развитие речи и интеллекта.

Наглядность – важное звено в формировании образной сферы учащихся. Невозможно сформировать понятие, о каком-либо организме или процессе без создания образа, представления о нем. У детей затруднено представление о предмете или процессе, восприятие и мышление конкретное, они не умеют фантазировать, создавать образ. Использование наглядности – очень важное условие для формирования образа, выявления причин и следствий, осмысленного понимания и дальнейшего запоминания.

Для формирования образа и прочного запоминания терминологии используется зрительная опора в виде картин, таблиц, схем, рисунков, муляжей, макетов, презентаций и видеофильмов. При объяснении нового материала ведётся работа над биологической лексикой: чётко произносится новое слово, пишется на доске, затем разбирается слово по слогам и уточняется, куда падает ударение. Также используются словарные карточки. Они имеют смысловую нагрузку, их можно оставить на доске до следующего урока и использовать для составления схем при проверке прошлой темы.

Можно использовать метод объяснения какого-либо процесса с поэтапным построением на доске с помощью отдельных частей заранее подготовленной опоры. Такие действия производятся во время рассказа учителя о каком-либо процессе – например, в 7 классе о процессе оплодотворения цветковых растений.

Этот приём позволяет образно, в доступной для понимания формесоздать представление о данном процессе.

Опыт работы в старших классах показывает, что учащиеся не могут дать развернутого ответа самостоятельно, поэтому учителю приходится задавать наводящие вопросы. Развитию

монологической речи, составлению развернутого рассказа помогают стандартные планы. Пользуясь планом, учащиеся стараются последовательно и связно изложить материал. Такие планы прикрепляются к магнитной доске во время ответа учащегося. Например, при изучении темы «Класс «Млекопитающие»:

- а) название животного;
- б) характеристика внешних признаков (размеры животного, части тела, их особенности, покровы тела, органы чувств);
- в) особенности строения (шерстяной покров, чешуя, рога, когти);
- г) питание, размножение.

Очень эффективны задания, при выполнении которых дети должны осуществить операции сравнения, выделения общего, классификации, анализа и синтеза, например:

Из предложенных записанных неправильно, запутанных слов нужно составить определённое слово, которое относится к данной теме: ЕПОТРЕШЕЙС, РИЫБГ, ЯНРЕСИТА, ЫТЕЖИВНО, АБРИКИТЕ.

Упражнение «Найди смысловые связи». Даны термины и к ним определения (функции) в неправильном соответствии. Задача ученика – найти смысловые связи между термином и

определением и расставить их в правильном порядке. Тема – «Экологические группы животных» (класс «Млекопитающие»), 7 класс.

| № | Группа животных | Примеры |
|----|----------------------|--------------|
| 1. | Типично наземные | Летучие мыши |
| 2. | Прыгающие наземные | Бобр |
| 3. | Наземно-древесные | Кабан |
| 4. | Подземные | Белка |
| 5. | Летающие | Крот |
| 6. | Водные и околоводные | Олень |
| 7. | Растительоядные | Морж |
| 8. | Полуводные | Кенгуру |

Применение всех видов работ, способствующих развитию речемыслительной деятельности, обогащению лексики и преодолению речевого дефекта, служит главной цели урока – прочному и глубокому усвоению знаний по предмету.

Поставленных целей в коррекционной работе можно достичь в том случае, если все звенья будут зависеть друг от друга и влиять на становление личности воспитанника одновременно.

Библиографический список:

1. Реброва, Л. В. Активные формы и методы обучения биологии [Текст] / Л. В. Реброва. – Москва : Просвещение. – 159 с.
2. Ахутина, Т. В. Исследования речевого мышления в психолингвистике [Текст] / Т. В. Ахутина. – Москва : Наука.
3. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. – Москва : Наука, 1984.
4. Васильева, Е. В. Ещё раз об опорных конспектах [Текст] / Е. В. Васильева // Биология в школе. – 1989.
5. Никишов, А. И. Использование опорных сигналов (рисуночного письма) в обучении [Текст] / А. И. Никишов // Биология в школе. – 1987.
6. Теремов, А. В. Рисуночное письмо как средство обучения [Текст] / А. В. Теремов // Биология в школе. – 2001.
7. Чоботарь, А. В. Метод Шаталова и как его применять на уроках биологии [Текст] / А. В. Чоботарь // Биология в школе. – 1987. – № 5.
8. Чоботарь, А. В. Опорные конспекты по общей биологии [Текст] / А. В. Чоботарь // Биология в школе. – 1988.

Каирова Л.А., Сарычева И.В.

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОГО НАВЫКА У УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

В статье раскрываются методические аспекты формирования вычислительных умений и навыков у учащихся начальных классов с задержкой психического развития. Уточнены приёмы изучения внетабличного сложения и вычитания, способы реализации различных методических подходов с учётом специфики обучения детей с ЗПР и умственной отсталостью.

Ключевые слова: вычислительный навык, обучающиеся с ЗПР и умственной отсталостью, вычислительные ошибки.

В процессе изучения арифметического раздела курса математики младшие школьники включаются в различные виды математической деятельности. Некоторые из них, такие как: сравнение множеств по числу составляющих элементов с последующим уравниванием, комплектование множества из заданных предметных совокупностей и другие, носят пропедевтический характер и являются подготовкой к выполнению собственно математической деятельности, к которой относятся счётная, вычислительная и измерительная деятельности. Счётную деятельность младшие школьники осваивают в

процессе формирования понятия натурального числа. Другие виды деятельности подлежат усвоению в процессе изучения различных тем по математике.

Центральное место в математической подготовке младших школьников, в том числе и обучающихся с задержкой психического развития и умственной недостаточностью, занимает вычислительная деятельность. Вычислительная деятельность тесно связана с другими видами: при возникновении затруднений в вычислениях ребёнку предоставляется возможность выполнить непосредственные физические дей-

ствия с предметами, а результат найти на основе пересчёта (счётная деятельность). При изучении величин младшие школьники учатся выполнять измерения (измерительная деятельность), но при этом действия с величинами сводятся к действиям с натуральными числами, поэтому для нахождения результата учащиеся в ряде случаев выполняют вычисления.

Содержанием вычислительной деятельности выступает система учебных действий по нахождению и реализации способа вычислений, способа проверки вычисления. Результатом освоения деятельности у младших школьников является сформированность вычислительных умений и навыков. Вычислительное умение в методической литературе трактуется неоднозначно. В узком значении оно рассматривается как готовность обучающегося воспроизводить содержание вычислительного приема, т. е. систему операций, необходимых для нахождения результата. В широком значении вычислительное умение трактуется как способность к самостоятельному конструированию, выделению содержания вычислительного приема. [1] По мере усвоения вычислительного приема отдельные операции (сначала промежуточные, а затем некоторые основные) подлежат автоматизации, что позволяет говорить о сформированности вычислительного навыка. По отношению к детям с ЗПР и умственной отсталостью вычислительное умение рассматривается только в узком значении этого термина. В этом заключается первая особенность формирования вычислительной деятельности у детей с ЗПР и умственной отсталостью. Следующая особенность связана с реализацией методического подхода к формированию навыка.

В методике выделяют два подхода к формированию вычислительного умения и навыка: прямой и косвенный. Первый из них предполагает выполнение большого количества тренировочных, репродуктивных заданий, что позволяет неоднократно учащимся воспроизвести, а затем запомнить и реализовать содержание вычислительного приема. В соответствии с требованиями косвенного подхода к формированию навыка необходимо выполнить тренировочные задания, но уже продуктивного типа. [1] К ним относятся задания с использованием мыслительных операций, задания с вариативными формулировками, с требованием выделения закономерностей, связей, отношений и т. д. Второй подход, по мнению методистов, имеет больший развивающий потенциал. В программах по математике для обучающихся с ОВЗ в качестве основного реализован прямой подход к формированию навыка, что объясняется особенностями их мышления.

Третья особенность связана с использованием способов введения вычислительных приемов. Это объясняется тем, что вычисления, являясь неотъемлемым структурным компонентом математической деятельности, требуют использования методических приемов, соответствующих особенностям познавательной сферы обучающихся.

Например, для включения детей в математическую деятельность на этапе введения вычислительных приемов является неоднократный показ образцов, следуя которым, учащиеся приступают к решению практических задач.

Наибольшую трудность для детей с ЗПР представляют приемы внетабличных вычислений, в частности, приемы сложения и вычитания с переходом через разряд (десяток). Внутри этой группы предусмотрены различные частные случаи.

Особыми трудностями объясняется появление многочисленных ошибок, некоторые из них являются специфичными для детей с ЗПР и умственной отсталостью:

- ошибки персеверации выражаются в замене трудных операций усвоенными. Замена операций может выражаться по-разному: замена действия вычитания – действием сложения; замена отдельных операций, например: при вычислении

вида $62 - 17$ учащиеся вычитают из единиц вычитаемого единицы уменьшаемого ($62 - 17 = 55$), вычитание заменяют сложением ($62 - 17 = 79$);

- достаточно распространено выполнение действий с разноименными разрядами или только с одним разрядом: $73 + 2 = 93$ или $25 + 14 = 34$;

- ошибки в выполнении некоторых операций, чаще всего это ошибки в табличных случаях, которые в качестве составляющих операций входят в содержание приема внетабличного вычисления: $67 - 5 = 63$ или $65 - 7 = 56$;

- пропуск некоторых операций: при вычитании из круглого числа однозначного: учащиеся «забывают» вычесть десятки, а при сложении – прибавить полный десяток к конечному результату ($40 - 17 = 33$, $43 + 17 = 50$).

Причины возникновения трудностей в усвоении темы и дальнейших ошибок могут быть объясняться двумя группами причин. Первая группа причин – это несформированность отдельных операций, которые входят в содержание вычислительного приема: несформированность навыка табличных вычислений, нетвёрдое знание десятичной структуры двузначного числа. Вторая причина появления ошибок связана с особенностями познавательной сферы младших школьников и низким уровнем учебной мотивации, недостаточностью развития мыслительных операций, операционального мышления и аналитико-синтетической деятельности у учащихся с ОВЗ. [2]

Рассмотрим некоторые особенности методики изучения внетабличных устных вычислительных приемов для обучающихся с ЗПР и умственной отсталостью. Эти особенности должен иметь в виду учитель при разработке программы по математике для детей с ЗПР. Принципиальным вопросом является определение последовательности введения вычислительных приемов. В отличие от программ для детей с «нормой», которые предусматривают преимущественное введение приемов вычислений группами, для детей с ЗПР эти приемы вводятся последовательно по мере нарастания сложности каждого нового случая вычисления и только некоторые из них рассматриваются одновременно. Это возможно в том случае, если способы вычисления не имеют существенных различий: $64 + 3$ и $3 + 64$.

Переход к новому вычислительному приему возможен только тогда, когда учащиеся усвоят предыдущий, при этом они отмечают сходство и различие нового с ранее усвоенным приемом: «Чем отличаются примеры задания а) от примеров задания б)?». Подобная работа позволяет учащимся в имеющиеся знания включать новые, тем самым предупреждая ошибки, связанные с неправильным отождествлением некоторых операций в содержании вычислительного приема. Кроме того, постепенно у учащихся вырабатывается обобщенный способ устных вычислений, основанный на принципе поразрядного сложения и вычитания.

Следующее отличие связано с использованием методических приемов ознакомления со способом вычисления. Как было уже отмечено, на данном этапе широко применяется дидактический материал по выполнению способа действия в материальном виде: с помощью счётных палочек, моделирующих десятичный состав двузначного числа, учащиеся воспроизводят систему операций. Каждое предметное действие комментируется учащимися и на основании предметных действий выполняется подробная запись, в которую включаются только основные операции, связанные с выполнением промежуточных вычислений:

$$42 + 25 = 67$$

$$42 + 20 = 62$$

$$62 + 5 = 67$$

Использование подобной развернутой записи позволяет учащимся выделить каждую составляющую операцию, оформить её и реализовать. В случае затруднений учащимся предоставляется возможность обращаться к различной наглядности (счётам, палочкам) и объяснять свои действия.

Значительно меняется и система упражнений по отработке вычислительного навыка. Как было указано, что в большей мере реализуется подход, требующий выполнения многочисленных тренировочных упражнений. Однако в содержание упражнений должны быть внесены существенные изменения. Отметим некоторые из них: а) через систему условных обозначений показаны «ошибкоопасные» места, которые должен учитывать решающий (стрелками или цветом обозначены одноимённые разряды, с которыми выполняются операции); б) упражнения дополнены лаконичными инструкциями по предупреждению ошибок; в) постепенное включение изучаемого приёма в состав уже изученных с последующими сопоставлением и противопоставлением. Реализация этих и других методических приёмов требует от учителя не только разработки для детей с ЗПР особых заданий, но и организации их деятельности, в рамках которой они могли бы свое-

временно получить помощь, консультацию, что возможно при включении их в групповую работу.

Следует отметить, что часть учащихся не сможет эти вычисления выполнить устно, поэтому возможно с опережением вводить письменные вычисления, что позволяет эти трудные случаи сводить к табличным. [2]

Приёмы письменных вычислений для сложения и вычитания вводятся последовательно. Это объясняется следующим: алгоритмы письменных вычислений содержат одинаковые операции, однако при освоении алгоритма вычитания учащиеся испытывают трудности, связанные в первую очередь с дроблением разряда. Поэтому при изучении сложения дети усваивают основные шаги алгоритма (способ записи, с какого разряда начинаются вычисления и в какой последовательности продолжаются, способ записи результата), что позволяет при вычитании отработать наиболее трудные операции.

Процесс формирования навыка устных внетабличных вычислений достаточно длителен, поэтому в каждой последующей теме необходимо отыскивать возможности для организации соответствующей работы.

Библиографический список:

1. Белошистая, А. В. Методика обучения математике в начальной школе [Текст] : курс лекций / А. В. Белошистая. – Москва : Владос, 2005. – 455 с.
2. Эк, В. В. Обучение математике учащихся младших классов вспомогательной школы [Текст] : пособие для учителя / В. В. Эк. – Москва : Просвещение, 1990. – 175 с.

Камерова Т.И.

КОНКУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА С ЭЛЕМЕНТАМИ ЧЕМПИОНАТА ABILIMPIKS ПО УЧЕБНОЙ ПРАКТИКЕ ДЛЯ ЛИЦ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ОГБПОУ «КОЖЕВНИКОВСКИЙ ТЕХНИКУМ АГРОБИЗНЕСА»

В условиях экономического кризиса, который продолжается на протяжении нескольких лет, получение профессионального образования и трудоустройство лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, особенно лиц с умственной отсталостью, отодвигает значительную часть нашего общества, состоящую из лиц с нарушениями в интеллектуальном развитии, в разряд безработных, не умеющих организовывать свою самозанятость. Основой их социализации являются профессиональное образование и трудоустройство. Для решения задачи профессионального образования необходима разработка и реализация адаптированных образовательных программ профессиональной подготовки для этой группы лиц. Также для развития профессионального мастерства, мотивации к трудовой деятельности, самореализации личности и проверки степени готовности их к профессиональной деятельности необходимо участие в конкурсах профессионального мастерства на различных уровнях.

Ключевые слова: адаптированная программа, профессиональное образование, учебная практика, профессиональный конкурс, чемпионат Abilimpiks, лица с ОВЗ и с инвалидностью, социализация, трудоустройство.

Одним из важных условий для социализации и трудоустройства лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью является инклюзивное образование. Оно позволяет находить новые инновационные подходы к обучению и адаптации лиц с ОВЗ и инвалидностью, обеспечивает равный доступ к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Такое образование помогает предотвратить дискриминацию в отношении подростков по принципу их возможностей и способностей, поддерживает обучающихся с особыми потребностями в их праве быть равноправными членами нашего общества.

В ОГБПОУ «Кожевниковский техникум агробизнеса» с 1999 года ведётся подготовка по профессии 19601 «Швея» обучающихся из числа выпускников специальных (коррекционных) школ-интернатов для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей с ограниченными возможностями здоровья.

Поступающие в техникум обучающиеся с ОВЗ и инвалидностью, как правило, приходят с низким уровнем знаний, неадекватной самооценкой, не способны самостоятельно развивать и реализовывать имеющиеся способности, активность в позиционном плане. Поэтому особую значимость приобретают индивидуальный подход к каждому обучающемуся,

учёт и максимальное использование особенностей личности, его общего развития, выявление психофизического потенциала, его задатков и способностей, создание условий для его профессионального роста и совершенствования практических навыков, а также коррекция недостатков личности и поведения и их устранение.

С учётом последних требований в подходе к образованию лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в техникуме в 2016 году разработана адаптированная образовательная программа профессионального обучения с учётом психического развития, индивидуальных возможностей, коррекции нарушения поведения и социальной адаптации. Также проводится работа по созданию условий, обеспечивающих их независимое существование, максимально полноценное социальное устройство.

Адаптированная программа профессионального обучения рабочей профессии 19601 «Швея» представляет собой комплекс нормативно-правовой и учебно-методической документации, регламентирующий содержание, организацию и оценку результатов подготовки обучающихся, со сроком обучения 1 год 10 месяцев при очной форме.

В адаптированной программе профессионального образования предусмотрены учебная и производственная практики. Учебная практика представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на отработку профессиональных компетенций, соответствующих квалификационным разрядам, заявленным в адаптированной программе.

Организация учебной практики в ОГБПОУ «Кожевниковский техникум агробизнеса» создаёт все условия для подготовки квалифицированных рабочих. Оснащённость мастерской современным оборудованием позволяет организовывать учебную практику на основе производительного труда, приближённого к условиям реального производства. Обучающиеся знают, что все изготовленные ими изделия должны быть реализованы.

Для повышения мотивации обучающихся необходимо применять разные педагогические технологии, в основном ориентированные на действие. На уроках учебной практики нужно создавать условия для реализации творческих возможностей обучающихся и повышения мотивации – например, привлекать их к подготовке уроков учебной практики, когда обучающиеся сами могут выбирать ткани, выкраивать по лекалам детали узлов.

Также для повышения мотивации необходимо проводить демонстрацию и анализ работ, выполненных по текущей теме обучающимися другой группы. Обучающиеся, как правило, бурно обсуждают, находят практически все дефекты, даже малозначимые. После проведённого анализа стоит предложить им самостоятельно выполнить работы с учётом всех замечаний. Данный приём помогает вызывать у обучающихся профессиональное соперничество, интерес, желание быть лучшими. По результатам выполнения учебно-производственных работ необходимо проводить анализ, оценивание и рефлексию.

Для категории обучающихся с задержкой психического развития система оценивания должна быть чёткой, доступной, а самое главное – объективной. В конце занятия необходимо отметить достижения каждого обучающегося, позволить поверить в свои возможности и создать ситуацию успеха.

Обучающихся лиц с ОВЗ и инвалидностью для успешной адаптации и социализации в обществе необходимо привлекать к занятиям дополнительного образования, к участию в воспитательных, культурно-массовых, спортивных мероприятиях техникума, в кружках технического творчества, выставках.

Систематизированный подход к организации учебной практики и успешному освоению профессиональных компетенций позволяет обучающимся участвовать в таких конкурсах профессионального мастерства, как Abilimpiks. Цель проведения таких конкурсов – развитие профессионального мастерства и поддержка трудоустройства обучающихся лиц с инвалидностью и обучающихся лиц с ОВЗ. Участие обучающихся способствует формированию опыта их творческой деятельности, их мотивации к трудовой деятельности, создаёт оптимальные условия для самореализации личности, её профессиональной и социальной адаптации, повышения уровня профессионального мастерства. Сегодня одним из наиболее значимых является конкурс профессионального мастерства для людей с инвалидностью Abilimpiks.

В октябре 2016 года в городе Томске проходил Региональный чемпионат конкурса профессионального мастерства для людей с инвалидностью Abilimpiks. В этом конкурсе приняла участие моя воспитанница Полина Мухаметдеева, обучающаяся по адаптированной образовательной программе по профессии «Швея». Результатами участия являются знакомство с потенциальным работодателем, мотивация Полины к дальнейшему обучению и участие её в этом конкурсе в 2017 году.

В адаптированной программе учебной практики по изучению темы «Машинные работы» на 1 курсе в 1 семестре предусмотрен внутригрупповой конкурс профессионального мастерства с учётом рекомендаций по проведению чемпионата Abilimpiks.

Целью конкурса является определение соответствия качества профессиональной подготовки лиц с ОВЗ и инвалидностью с заявленными требованиями адаптированной программы на данном этапе обучения.

Проведение конкурса профессионального мастерства направлено на решение следующих задач:

- определить уровень освоенных профессиональных компетенций данного раздела учебной практики;
- способствовать пониманию обучающимися сущности и социальной значимости своей будущей профессии, проявлению к ней устойчивого интереса;
- способствовать формированию навыков работы в команде.

Текущий контроль необходим для оценки и сравнения достигнутого уровня освоения профессиональных компетенций с запланированным уровнем усвоения на данном этапе обучения. По его результатам оценивается степень освоения обучающимися программы учебной практики и полученных профессиональных навыков.

Для проведения конкурса обучающимся предлагается задание, которое состоит из двух частей.

Задание (приложение 1)

Часть 1. Проверка теоретических знаний по теме «Классификация машинных швов».

Обучающиеся должны определить название 5 машинных швов по представленным 30 видам образцов машинных

швов, выполненных ранее участниками в процессе учебной практики.

Часть 2. Выполнение практического задания.

Обучающиеся должны изготовить машинные швы в технологической последовательности с соблюдением технических условий и безопасных методов труда:

- соединительного двойного шва из ткани «сатин»;
- краевого шва вподгибку с закрытым срезом из ткани «поплин»;
- отделочного настрочного шва с кантом из шерстяной ткани (в качестве канта используется смесовая сорочечная ткань).

В процессе изготовления машинных швов конкурсантам необходимо подбирать нитки по цвету тканей, выполнять заправку машин нитями, а также выполнять влажно-тепловую обработку в процессе изготовления швов. Каждому участнику должны предоставляться одинаковые образцы тканей, ниток, прикладных материалов, оборудование, инструменты и приспособления. Время на выполнение задания – 4 часа.

Конкурсантам сообщаются критерии оценки их работ.

Критерии оценки (приложение 2)

Максимальное количество баллов, которое может получить участник, – 80.

Распределение баллов по видам работы:

| Виды работ | Кол-во баллов (макс.) |
|---|-----------------------|
| Определение видов швов | 5 |
| Выполнение соединительного двойного шва | 15 |
| Выполнение краевого шва вподгибку с закрытым срезом | 15 |
| Выполнение отделочного настрочного шва с кантом | 20 |
| Выполнение влажно-тепловой обработки машинных швов | 15 |
| Организация и содержание рабочего места во время выполнения работы и после её окончания | 5 |
| Соблюдение техники безопасности и применение безопасных методов труда | 5 |
| Итого | 80 |

За работу, выполненную качественно раньше отведенного времени (от 10 минут), начисляются дополнительные баллы (3 балла).

В течение всего времени нахождения на площадке во время проведения конкурса необходимо строго соблюдать требования техники безопасности.

Инфраструктурный лист (оборудование и материалы, которые предоставляются организаторами при проведении конкурса).

Предоставляемые материалы:

| Наименование | Кол-во | Материал | Описание |
|---|--------|-------------------------|-------------------------------------|
| Крой соединительного двойного шва | 1 шт | Ткань «сатин» | Хлопчатобумажная ткань |
| Крой краевого шва вподгибку с закрытым срезом | 1 шт | Ткань «поплин» | Хлопчатобумажная ткань |
| Крой отделочного настрочного шва с кантом | 1 шт | Основная ткань «шерсть» | Ткань для канта смесовая сорочечная |

| Нитки | б шт | п/э | Соответствующего цвета |
|-------|------|-----|------------------------|
| | | | |

Предоставляемое оборудование в швейной мастерской: рабочий стол, стул, парогенератор, гладильный стол, утюг, швейные машины (97-А класса, 1022 класса, «Юмата», «Джек»).

Инструменты и приспособления, которые необходимо иметь участнику: ножницы, портновский мел, линейка, булавки портновские, иглы для ручных работ, сантиметровая лента, распарыватель, напёрсток, игольница, контейнер для инструментов, проутюжельник.

Описание специфики освоения профессиональной компетенции по теме «Упражнения по заправке швейных машин нитями, выполнение машинных швов с применением влажно-тепловых работ»: участнику необходимо за отведённое время назвать 5 видов машинных швов из 30 предложенных, а также выполнить 3 вида машинных швов в технологической последовательности с соблюдением технических условий и безопасных методов труда.

Процедура проведения практической части конкурса

Перед началом проведения конкурса необходимо ознакомиться с местом для работы и предоставляемым оборудованием: проверить исправность и работу швейного и иного оборудования, а также заправку швейных машин нитями. До начала выполнения работ участник проходит инструктаж по охране труда.

Участник получает задание, инструменты и материалы для работы. На изучение задания даётся 10 минут. В этот период можно задать уточняющие вопросы и получить разъяснение от экспертов.

По истечении 4 часов работы, отведённых на соревнование, участник должен сдать готовое или неготовое задание.

Участник имеет право сдать работу досрочно. Для этого необходимо известить эксперта об окончании работы для начисления дополнительных баллов.

При выполнении конкурсного задания можно использовать только предоставленные организаторами ткань, оборудование и инструменты, предусмотренные инфраструктурным листом.

В течение всего времени нахождения на площадке во время проведения конкурса необходимо строго соблюдать требования техники безопасности.

Работа экспертов

Для оценивания выполняемых конкурсных работ и определения победителей в течение времени, отведённого на конкурс, в швейной мастерской должны работать эксперты.

Эксперты в своей работе руководствуются следующей технической документацией:

- задание для конкурсантов (приложение 1);
- критерии оценки (приложение 2);
- технологическая последовательность (приложение 3);
- технические условия (приложение 4);
- оценочный лист (приложение 5).

При подведении итогов конкурса учитываются индивидуальные результаты конкурсантов по теоретическому и практическому заданиям. Результаты заносятся экспертами в оценочный лист.

По результатам конкурса необходимо провести анализ освоения профессиональных компетенций и оценить степень

освоения обучающимися программы учебной практики, полученных профессиональных навыков.

Библиографический список:

1. О направлении методических рекомендаций (вместе с «Методическими рекомендациями по разработке и реализации адаптированных образовательных программ среднего профессионального образования», утв. Минобрнауки России 20.04.2015 г., № 06-830вн) : Письмо Минобрнауки России от 22.04.2015 г. № 06-443 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.
2. О направлении требований (вместе с Требованиями к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях, в том числе оснащенности образовательного процесса», утв. Минобрнауки России 26.12.2013 г. № 06-2412вн) : Письмо Минобрнауки России от 18.03.2014 г. № 06-281 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.
3. О приеме лиц с ограниченными возможностями здоровья : Письмо от 16 апреля 2015г. № 01-50-174/07-1968, Министерство образования и науки РФ, Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.
4. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации : Федеральный закон от 24 ноября 1995г. № 181-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.
5. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 декабря 2012г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.
6. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 годы, утверждённая постановлением Правительства Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 792-р. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.
7. Лошакова, И. И. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов [Текст] / И. И. Лошакова, Е. Р. Ярская-Смирнова // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. – Саратов : Изд-во Педагогического института СГУ, 2002. – С. 15–21.

Приложение № 1

Задание

Часть 1. Проверка теоретических знаний по теме «Классификация машинных швов».

Обучающиеся должны определить название 5 машинных швов по представленным 30 видам образцов машинных швов, выполненных ранее самими участниками в процессе учебной практики.

Часть 2. Выполнение практического задания.

Обучающиеся должны изготовить машинные швы в технологической последовательности с соблюдением технических условий и безопасных методов труда:

- соединительного двойного шва из ткани «сатин»;
- краевого шва вподгибку с закрытым срезом из ткани «поплин»;
- отделочного настрочного шва с кантом из шерстяной ткани (в качестве канта используется смесовая сорочечная ткань).

В процессе изготовления машинных швов конкурсантам необходимо подбирать нитки по цвету тканей, выполнять заправку машин нитями, а также выполнять влажно-тепловую обработку в процессе изготовления швов.

Время на выполнение задания – 4 часа.

Приложение № 2

Критерии оценки

Максимальное количество баллов, которое может получить участник, – 80.

Распределение баллов по видам работы:

| <i>Виды работ</i> | <i>Количество баллов (макс)</i> |
|---|---------------------------------|
| Определение видов швов | 5 |
| Выполнение соединительного двойного шва | 15 |
| Выполнение краевого шва вподгибку с закрытым срезом | 15 |
| Выполнение отделочного настрочного шва с кантом | 20 |
| Выполнение влажно-тепловой обработки машинных швов | 15 |
| Организация и содержание рабочего места во время выполнения работы и после её окончания | 5 |
| Соблюдение техники безопасности и применение безопасных методов труда | 5 |
| Итого | 80 |

За работу, выполненную качественно раньше отведённого времени (от 10 минут), начисляются дополнительные баллы (3 балла).

Приложение № 3

Технологическая последовательность

Выполнение стачного двойного машинного шва

1. Сложить изнаночными сторонами внутрь, уравнивать срезы, сметать на 0,4 см от края или сколоть булавками.
2. Стачать на 0,5 см от края.
3. Убрать нитки временного назначения.
4. Вывернуть шов, складывая лицевыми сторонами внутрь, и выметать шов враскол.
5. Приутюжить шов.
6. Стачать шов на 0,7 см.
7. Убрать нитки временного назначения.
8. Приутюжить шов в готовом виде.
9. Проверить качество готового шва.

Выполнение краевого машинного шва вподгибку с закрытым срезом

1. Заметать срез на 0,5-0,7 см.
2. Приутюжить замётанный срез.
3. Наметить линию застрачивания шва на 5,0 см от сгиба.

4. Заметать шов по намеченной линии.
5. Застрочить шов на 0,1-0,2 см от сгиба.
6. Убрать нитки временного назначения.
7. Приутюжить шов в готовом виде.
8. Проверить качество готового шва.

Выполнение от делочного наст рачного машинного шва у с кант ом

1. Перегнуть кант вдоль пополам, сметать и приутюжить.
2. Наметать кант на лицевую сторону основной детали, уравнивая срезы.
3. Настрочить кант. Ширина шва – 1,0 см. Ширина канта – 0,3 -0,4 см.
4. Убрать нитки временного назначения.
5. Сложить лицевыми сторонами основные детали, уравнивая срезы и сметать швом шириной 1,0 см.
6. Стачать шов шириной 1,0-1,2см (в строчку настрачивания канта).
7. Убрать нитки временного назначения.
8. Заутюжить шов с изнаночной стороны, приутюжить шов с лицевой стороны через проутюжельник.
9. Проверить качество выполненной работы (равномерность ширины канта).
10. Настрочить шов на 0,1-0,2 см.
11. Приутюжить шов в готовом виде.
12. Проверить качество готового шва.

Приложение № 4

Технические условия**Выполнение ст ачного двойного машинного шва**

1. Ширина внутреннего шва – 0,4-0,5 см.
2. Ширина шва в готовом виде – 0,5-0,7 см.
3. Длина закрепки в начале и в конце шва – 0,5-1,0 см.
4. Количество стежков в 1,0 см – 4-5 стежков.
5. Длина сметочного стежка – 0,5-0,7 см.

Выполнение краевого машинного шва вподгибку с закрыт ым срезом

1. Ширина подгибки среза – 0,5-0,7 см.
2. Ширина шва в готовом виде – 2,5 см.
3. Длина закрепки в начале и в конце шва – 0,5-1,0 см.
4. Количество стежков в 1,0 см – 4-5 стежков.
5. Длина сметочного стежка – 0,5-0,7 см.

Выполнение от делочного наст рачного машинного шва у с кант ом

1. Ширина шва в готовом виде – 1,0 см.
2. Длина закрепки в начале и в конце шва – 0,5-1,0 см.
3. Количество стежков в 1,0 см – 4-5 стежков.
4. Длина сметочного стежка – 0,5-0,7 см.
5. Ширина канта в готовом виде – 0,3-0,4 см.
6. Ширина шва настрачивания - 0,1-0,2 см.

Приложение № 5

Оценочный лист

| №п/п | ФИО | Теоретическое задание | Практическая работа | | | | | | Итого за выполнение практическую работу | Итого за выполнение конкурс-ного задания | Дополнительные баллы | Итого за конкурс | место |
|------|-----|-----------------------|----------------------------|--------------------|---|--|---|----------------|---|--|----------------------|------------------|-------|
| | | | Организация рабочего места | Соблюдение ОТ и ТБ | Выполнение со-едини-тельного двойного шва | Выполнение краево-го шва впод-гибку с закры-тым срезом | Выполнение отде-лочного настро-чного шва с кантом | Выполнение ВТО | | | | | |
| | | 5 б. | 5 б. | 5 б. | 15 б. | 15 б. | 20 б. | 15 б. | 75 б. | 80 б. | 3 б. | | |
| 1 | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | | | | |

Примечание:

1. В теоретическом задании за каждый правильный ответ – 1 б.
2. В практическом задании:
 - за каждое нарушение организации рабочего места – минус 1 б.;
 - за нарушение ТБ и ОТ – минус 5 б.;
 - за каждое несоблюдение технических условий – минус 2 б.;
 - за каждое нарушение технологической последовательности, влияющее на качество шва в готовом виде, – минус 5 б..

Карнаухова Я.Б.

ЗАУЧИВАНИЕ СТИХОТВОРНЫХ ТЕКСТОВ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР МЕТОДОМ ИЗОГРАФИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

В статье раскрываются возможности использования метода изографического моделирования в заучивании стихотворных текстов с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: ОНР, общее недоразвитие речи, изографическое моделирование, заучивание стихотворений.

Заучивание стихотворений – одно из средств умственного, нравственного и эстетического воспитания детей дошкольного возраста.

При работе с детьми, страдающими различной речевой патологией, отмечаются снижение познавательной активности, трудности включения в учебную деятельность, низкая работоспособность и самоорганизация ребёнка в целом. В силу таких обстоятельств дети с недоразвитием речи без радости включаются в учебную деятельность, не любят учить стихотворения, пересказывать тексты, не владеют приёмами и методами запоминания. Заучивание стихотворений вызывает большие трудности, быстрое утомление и зачастую отрицательные эмоции. Мотивация такого вида речевой деятельности, как правило, очень слабая и, как следствие, низкая познавательная активность как к содержательной, так и к поэтической стороне стихотворного текста (в стихотворении рассматривают две стороны: содержание художественного образа и поэтическую форму (музыкальность, ритmicность)). Заучивание стихотворений – это один из самых трудоёмких процессов, овладение которым влияет на развитие всех базовых психических процессов речевой деятельности (память, внимание, восприятие, словесно-логическое мышление, воображение) и тем самым благоприятно сказывается на коррекции общего недоразвития речи у дошкольников.

Превращение такой деятельности педагогом в игру с доступными для детей образами-картинками (изографами), которые могут выполняться самим ребёнком или предлагаются логопедом в увлекательной форме для «прочтения», делает сложный процесс заучивания увлекательным и доступным. Под методом изографического моделирования мы понимаем синтез продуктивной деятельности (выполнение рисунков-символов самим ребёнком) и «прочтение» стихотворного текста по выполненной модели. Предлагаемая система имеет теоретическое и практическое обоснование и базируется на представлении о сложной и активной природе запоминания. Преобладание в дошкольном возрасте наглядно-образного мышления, произвольности процессов внимания и зрительной памяти даёт основания для использования предлагаемого направления и открывает его широкие возможности для более эффективного заучивания стихотворного текста детьми, что особенно важно при коррекции речевого недоразвития. Слабая сформированность знаково-символической деятельности в рисовании и игре у дошкольников с общим недоразвитием речи, а также недоразвитие произвольности психических процессов не противоречит естественной детской природе данного метода, а лишь усиливает и дополняет коррекционное воздействие.

Стихи в картинках для «чтения». Этот вариант заучивания использовался на начальных этапах коррекционного процесса. В игровой форме детям предлагалось стихотворение и процессе его прочтения «расшифровывался» картинный материал, выполненный взрослым. Картинки, сопровождаемые текстом, как правило, определяли основное действие героев,

события, явления и заключали в себе ключевое слово во фразе. Более глубокому воздействию стихов на ребёнка помогала предварительная подготовка к их восприятию: объяснение непонятных слов, беседа по содержанию, наблюдения и др.

Детям предлагалось «прочитать» по картинкам стихотворение. «Мы ещё с вами не умеем читать, но «прочитать» по картинкам мы сумеем». Слово «прочитать» является ключевым для детей и создает мотивацию: «Я уже взрослый и умею читать». Такая установка мобилизует память, внимание, ребёнок старается быстрее и лучше запомнить текст. В течение недели возвращение к игровому материалу осуществлялось не менее трёх раз. Ребёнок пальчиком следит по картинкам (картинки расположены слева направо, возможно, столбиком или в строчку) и считывает символы, актуализируя их в речь. Сразу же заучивание стихов включает в себя два связанных между собой процесса: слушание поэтического произведения и его воспроизведение, то есть чтение стихотворения наизусть. При заучивании с детьми стихотворений перед педагогом стоят две задачи:

1. Добиваться хорошего запоминания стихов, т. е. развивать способность к длительному удерживанию стихотворения в памяти.

2. Учить детей читать стихотворения выразительно. Выразительным называется такое чтение, которое ясно, отчетливо передаёт мысли и чувства, выраженные в произведении. Выразительное чтение требует дословного знания текста, потому что пропуск или изменение порядка слов нарушает художественную форму.

Обе задачи решаются одновременно. Если вначале работать над запоминанием текста, а потом над выразительностью, ребёнка придется переучивать, так как он приобретёт привычку читать невыразительно. С другой стороны, текст держит ребёнка в плену, поэтому на первый план выходит задача запоминания стихотворения, затем – его выразительного чтения.

В начале коррекционного периода подбирались короткие стихи, в которых много глаголов, существительных, где конкретность, образность сочетаются с динамикой действия. На более поздних этапах дети запоминали большие по объёму стихи (два-три четверостишия) и мы расширяли диапазон сложности стихотворений с точки зрения как поэтического стиля, ритма, мелодики, так и содержания и объёма (В. Берестов, «Дракон», М. Бородицкая, «Колдунья не колдуется» и др.). Образность, предметность, лаконизм – обязательное условие всех поэтических произведений.

Стихи-рисунки. Предлагаемый вариант целесообразно вводился после использования 2-3 игр-рисунков, выполненных взрослым. В процессе прочтения стихотворения дети вместе с логопедом «рисовали» его содержание. Изографические модели ребёнок выполнял самостоятельно на листе. На первых этапах образы, предлагаемые детьми, логопед выполнял, как образец, на доске в качестве подсказки. По мере накопления графического опыта дошкольники самостоятельно

после незначительных пояснений (подсказок) логопеда выполняли изографическую модель стихотворения. Рисунки детей схематичны, недетализированы, могут выглядеть условно и символично, могут включать стилизованные изображения реальных предметов, ключевых слов, основных частей стихотворения. Графика ребёнка не претендует на художественность исполнения. На начальных этапах возможно использование дробления предложений, фраз на слова с прикреплёнными изографами. На наш взгляд, этот приём должен использоваться кратковременно, т. к. излишняя детализация в символах-образах может отвлекать от основного смыслового содержания стихотворения. Поэтому рациональней осуществлять выбор одного-двух ключевых смылосодержащих слов во фразе и прикреплять их к изографическому образу (Ж. Давитьянц, «Оса в комнате», О. Нэш, «Микроб», А. Усачёв, «У бабы Яги всех расцветок клубки...» и др.). В процессе обучения было отмечено, что детей увлекает «чтение» таких стихотворений-рисунков, и они включают их в свободную игровую деятельность, а также пытаются самостоятельно «записывать» и другой речевой материал (рассказы, сказки, стихотворения, размышления).

Логопед с помощью изографических моделей-рисунков, выполняемых детьми, развивает импрессионную и экспрессивную речь на материале стихотворения, расширяет их активную лексику, позволяет удерживать последовательность, мелодику и ритм стихотворения, понимать и чувствовать эмоциональное содержание авторского текста.

Использование данного метода способствует устойчивому сохранению в памяти содержания стихотворного текста, схематизм позволяет выдержать ритмичность произведения. В этом случае достигается более полное и точное понимание ребёнком смысловой нагрузки содержания и обстоятельств, которым посвящены стихотворения. Результат выполнения такого текста-рисунка адресован не только к логическим формам мышления, но и непосредственно к образному его содержанию, и смысл графического изображения оказывается психологически весьма сложным. Здесь в единой «слитой» форме представлены и символ-образ, и отношение ребёнка к услышанному, и личный опыт переживаний. Одновременно мы не упускаем возможность формирования эмоционально-мотивационной сферы ребёнка с речевой патологией в коррекционном процессе.

Игровая форма организации занятия позволяет сделать логопедическую работу, увлекательной, позитивной и креативной. Предлагаемое направление интересно ещё и тем, что не требует как такового подготовительного обучения ребёнка. Деятельность, при помощи которой достигается желаемый эффект, понятна ребёнку, доступна и отвечает природе детства. Коррекционный процесс становится увлекательным как для самого ребёнка, так и для педагога.

В целом изографическое моделирование как модификационное направление в логопедической работе позволяет сделать коррекционный процесс мотивационно-потребностным, доступным, эмоциональным, творческим и психофизиологически органичным.

Библиографический список:

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Академия, 2000.
2. Кольцова, М. М. Ребёнок учиться говорить [Текст] / М. М. Кольцова. – Москва, 1979.
3. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи [Текст] / под ред. Ю. Ф. Гаркуши. – Москва, 2002.
4. Ляудис, В. Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников [Текст] / В. Я. Ляудис, И. П. Негурэ. – Москва, 1994.
5. Салмина, Н. Г. Знак и символ в обучении [Текст] / Н. Г. Салмина. – Москва, 1988.

Кечаева О.С., Макашова Л.А.

ИГРОВЫЕ ПРИЁМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ОБРАЗА БУКВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В статье рассматриваются вопросы формирования звукобуквенных связей у дошкольников с общим недоразвитием речи, игровые приёмы формирования зрительного образа букв.

Ключевые слова: овладение навыком чтения, дети с общим недоразвитием речи, мотивация к обучению грамоте, игровые приёмы в логопедической практике.

За последнее время значительно увеличилось количество детей, имеющих несформированность предпосылок к обучению грамоте: письму и чтению. [10] Основную часть этих детей составляют дошкольники с нарушениями речи.

Задача формирования интереса к чтению всегда была приоритетной среди воспитателей и учителей. Ведь от этого зависит успех формирования дальнейших читательских умений у детей.

Формирование навыка чтения осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения. Известный советский психолог Т. Г. Егоров [3] выделяет следующие четыре ступени формирования навыка чтения: 1) овладение звуко-

буквенными обозначениями; 2) послоговое чтение; 3) степень становления синтетических приёмов чтения; 4) степень синтетического чтения.

В процессе чтения в первую очередь зрительно воспринимаются графические изображения, различаются и узнаются буквы, которые соотносятся с их звуковыми значениями. Для ребёнка, начинающего читать, буква не является простейшим графическим элементом. Она сложна по своему графическому составу, состоит из нескольких элементов, различно расположенных в пространстве по отношению друг к другу.

В русском алфавите существует всего несколько элементов печатного шрифта (Б. Г. Ананьев). [1] Вследствие этого

в русском алфавите очень много букв, сходных по своему начертанию. Можно выделить две группы графически сходных букв: а) буквы, состоящие из одних и тех же графических элементов, но различно расположенных в пространстве (Н-П-И, Ъ-Р и др.); б) буквы, отличающиеся друг от друга каким-либо элементом (Ь-Ы, З-В, Р-В и др.).

Успешное и быстрое усвоение букв возможно лишь при достаточной сформированности следующих функций: а) фонематического восприятия (дифференциации, различения фонем); б) фонематического анализа (возможности выделения звуков в речи); в) зрительного анализа и синтеза (способности определять сходство и различие букв); г) пространственных представлений; д) зрительного мнезиса (возможности запоминания зрительного образа буквы). [5; 6; 8]

Необходимо отметить, что эффективность освоения навыком чтения во многом зависит от наличия у детей мотивации к данному виду деятельности. Познавательная деятельность протекает более эффективно и дает качественные результаты в том случае, если у ребёнка сформировано положительное отношение к чтению и есть потребность в познавательной деятельности. [7]

Дети с общим недоразвитием речи имеют особенности развития психических процессов. Для них характерны неустойчивость внимания, снижение вербальной памяти и продуктивности запоминания, отставание в развитии словесно – логического мышления, трудности в овладении анализом и синтезом, наряду с недоразвитием общей моторики имеет место быть недоразвитие мелкой моторики пальцев рук. [9] Также у таких детей зрительно-пространственное восприятие имеет фрагментарный поверхностный характер [5], что может приводить к таким трудностям, как:

- плохое запоминание конфигурации букв при чтении и медленный темп; угадывание букв; возвратные движения глаз; пропуск, добавление, перестановка букв; затруднение понимания прочитанного;

- трудности формирования зрительного образа буквы, цифры, графического элемента: нарушение соотношения элементов, смещение сходных по конфигурации букв, цифр;

- возможно зеркальное написание букв, цифр, графических элементов;

- плохое выделение геометрических фигур, замена сходных по форме фигур (круг – овал, квадрат – ромб – прямоугольник).

Вышеизложенное позволяет говорить о важности формирования зрительного восприятия, необходимости специальной и профилактической работы с детьми, имеющими речевые нарушения (Р. Е. Левина, Н. С. Жукова, Л. Н. Ефименкова, Е. М. Мастюкова).

Обучение детей чтению начинается ещё в дошкольном возрасте, когда игра является ведущим видом деятельности. Наиболее эффективной является игровая форма занятий, которая создаётся при помощи игровых приёмов и ситуаций, выступающих как средство побуждения, стимулирования к учебной деятельности.

В этот период первоначальными задачами обучения чтению являются установление прочных звукобуквенных связей. Предложенные упражнения и дидактические игры обобщают и дополняют методику коррекционно- профилактической работы и могут быть реализованы на практике воспитания и обучения детей с ОНР.

«Сложи букву»

Вариант 1: выкладывание букв из палочек, геометрических фигур, скрепок (по образцу, по памяти).

Вариант 2: Разрезание букв на несколько частей, складывание их ребёнком.

«Узнай букву»

Вариант 1: узнавание и обводка букв, написанных точками. При выполнении данного задания обращается внимание детей на правильность направления в написании букв.

Вариант 2: нахождение знакомых букв в ряду правильно и неправильно написанных.

Вариант 3: узнавание букв с помощью тактильных ощущений (нахождение заданной буквы в мешочке, угадывание букв на ощупь).

«Прятки»: узнавание букв, которые частично закрыты «заборчиком».

«Путаница»: узнавание букв, написанных с наложением.

«Смастери букву», «Украсть букву»: лепка букв из пластилина, выкладывание букв из различных предметов (например, мозаики), шитьё, вышивание, аппликации букв, украшение букв цветными стеклышками.

«Игры с песком»: написание букв на песке (или манной крупе).

«Конструктор букв»: изготовление детьми совместно с родителями, педагогами элементов букв, из которых в дальнейшем на занятиях конструируются буквы.

Конструктор букв поможет детям не только запомнить буквы, но и чётко их различать. Конструирование – прежде всего работа мысли, творческое применение элементов букв. В процессе работы с конструктором букв развиваются пространственная ориентация, чувство пропорциональности и симметрии. Дошкольник должен постоянно сравнивать полученное начертание с образцом. Во время игры в этот конструктор ребёнок находится в активной позиции, раскрываются его творческие способности. Также можно придумать очень много «волшебных» превращений, когда одна буква превращается в другую (Т-Г, Б-Ъ, Б-В, А-Д и т. д.) Предлагалось детям посчитать, сколько букв можно сделать из А, Б и т. д. [2; 4]

Подвижные игры с буквами

Вариант 1, «Скорей к букве»: различные изображения буквы развешиваются на стенах (или раскладываются на ковре). Логопед дает команду: «Скорей беги к букве С!. А теперь к букве А!» и т. д. Эта игра не только помогает изучать буквы в движении, она также развивает внимание и память.

Вариант 2, «Кубик прыг-скок!». Детям предлагается бросить кубик с изображением букв на гранях и придумать слово на выпавшую букву.

«Раскрась букву»: раскрашивание букв разнообразными техниками (карандашами, красками, восковыми мелками, штампами, пальцами, с помощью пальчиковых красок, а также использование нетрадиционных техник рисования (ватными палочками, скотканной бумагой, кляксами и т. п.).

«Мемори»: классический вариант знакомой игры на запоминание, только вместо пар картинок используется набор карточек с буквами.

«Лото и фольга»: ребёнку предлагаются буквы, завернутые в фольгу. Дети разворачивают фольгу и кладут букву на игровое поле в соответствии со своим местом.

«Буквоед»: дюбая игрушка может стать Буквоедкой. Буквоедка не ест ничего, кроме букв. Дети самостоятельно изготавливают «корм» (например, монеты, фасоль с буквами и т. п.) и с удовольствием «кормят» гостя.

Использование игр на занятиях по формированию зрительного образа букв может снять психологическое утомление у детей, создать обстановку радости на занятиях. В игровой деятельности, в процессе достижения общей цели активизируется мыслительная деятельность воспитанников. Ситуация успеха создаёт благоприятный эмоциональный фон для развития познавательного интереса.

Для достижения большей результативности мы привлекаем к процессу обучения и родителей. Дети с интересом совместно с родителями раскрашивают, конструируют, вышивают буквы, при этом между родителями и детьми устанавливается тесный эмоциональный контакт, а также развиваются их творческие способности.

Сочетание элементов игры и учения формирует познавательный интерес к овладению чтением, повышает мотивацию у детей, процесс обучения будет более эффективным и коррекционно-профилактическое воздействие более плодотворным.

Библиографический список:

1. Ананьев, Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом [Текст] // Известия АПН РСФСР. – Москва, 1995. – Вып. 70.
2. Беляковская, Н. Н. Учим ребёнка говорить: здоровьесозидающие технологии [Текст] : методическое пособие для педагогов ДОУ и родителей / Н. Н. Беляковская, Л. Н. Засорина ; под ред. Л. Н. Засориной. – Москва : ТЦ «Сфера», 2009. – (Библиотека журнала «Воспитатель ДОУ»)
3. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения [Текст] / Т. Г. Егорова. – Москва : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1953.
4. Засорина, Л. Н. Уроки развивающего чтения [Текст] / Л. Н. Засорина. – Санкт-Петербург, 2001.
5. Иншакова, О. Б. Нарушения письма и чтения учащихся правшей и неправшей [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 1995.
6. Колпаковская, И. К. Влияние недоразвития речи на усвоение письма [Текст] / И. К. Колпаковская // Школа для детей с тяжёлыми нарушениями речи. – Москва, 1961.
7. Костромина, С. Н. Как преодолеть трудности в обучении чтению [Текст] / С. Н. Костромина, Л. Г. Нагаева. – 2-е изд., стер. – Москва : Ось-89, 2006.
8. Левина, Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи [Текст] / Р. Е. Левина. – Москва, 1961.
9. Спирина, Л. Ф. Особенности обучения грамоте детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Л. Ф. Спирина ; под ред. Р. Е. Левиной. – Москва : Просвещение, 1967.
10. Ястребова, А.В. Логопедическая помощь учащимся общеобразовательных школ [Текст] / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова // Дефектология. – № 1.

Киюцина О.С., Парахина Е.Н., Газенкамф Т.А., Деревнина Л.Н.,
Гавриленко Н.А., Андреева Т.Н., Тренина Е.В.

СОЗДАНИЕ СИТУАЦИИ УСПЕХА ЧЕРЕЗ ОСНОВНЫЕ ПРИЁМЫ И МЕТОДЫ АРТ-ПЕДАГОГИКИ

Статья содержит теоретическое описание реализации инновационной практики по использованию методов артпедагогики в работе с детьми с ОВЗ дошкольного возраста, где отражаются основные моменты по внедрению данной практики в свою деятельность.

Ключевые слова: арт-педагогика, этнотеатр, дидактическая сказка, арт-педагогические игры с водой и краской, ситуация успеха.

В сфере образования современной России одной из основных тенденций является увеличение процента детей с тяжёлыми комплексными нарушениями здоровья, нуждающихся в создании специальных условий развития, обучения и воспитания. С 1 сентября 2013 года в России вступил в силу закон «Об образовании в РФ», в котором отражены интересы детей с ограниченными возможностями здоровья.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это сложный своеобразный контингент, имеющий физические и (или) психические недостатки, которые вызывают трудности в обучении. В эту категорию входят дети с нарушениями развития слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, дети с задержкой и комплексными нарушениями развития, а также речи (заикание, ЗРР), с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения.

Независимо от социального положения, принадлежности к той или иной расе или религии, физических и умственных способностей инклюзивное образование предоставляет возможность каждому ребёнку удовлетворить свою потребность в развитии и равные права в получении адекватного

уровню его развития образования. В работе с детьми с ОВЗ применяют следующие подходы: индивидуальный подход, предотвращение наступления утомляемости, активизация познавательной деятельности, обогащение знаниями об окружающем мире, коррекция всех видов высших психических функций (памяти, внимания, мышления), проявление педагогического такта.

Всего этого можно добиться, применяя в своей деятельности следующие методы арт-педагогики: этнотеатр, дидактическую сказку, арт-педагогические игры с цветом, водой и песком.

Театральная деятельность – это одна из возможностей раскрытия творческого потенциала ребёнка, воспитание творческой направленности личности. Театральная деятельность помогает ребёнку органично влиться в мир культуры, осознать его целостность и красоту, приобщиться к вечному и прекрасному.

Театральная деятельность детей является огромным стимулом для развития и совершенствования речи: продолжается знакомство с художественной литературой, улучшается

грамматический строй речи, совершенствуется диалогическая (ответы на вопросы, беседы) и монологическая (словесное творчество) речь. Дети активно могут использовать средства художественной выразительности языка и его грамматических средств.

Неоценимую роль в решении этих задач может оказать русский народный фольклор. Поэтому в нашем детском саду мы создали этнотеатр «Масленица». Детский фольклор – действенный метод гуманизации воспитания с первых лет жизни ребёнка, так как он содержит множество ступеней педагогического воздействия на детей с учётом их возрастных возможностей.

Целенаправленное и систематическое использование произведений фольклора в детском саду позволит заложить фундамент психофизического благополучия ребёнка, определяющий успешность его общего развития в дошкольный период детства.

Работа по ознакомлению с театрално-игровой деятельностью начинается с младшего дошкольного возраста. Когда малыш приходит в детский сад, он уже понимает речь, поэтому воспитатель забавляет его песенками и короткими стишками - пестушками. Их назначение – вызвать у ребёнка положительные эмоции. За ними следуют потешки и стишки к первым играм с ручками и пальчиками. Позднее наступает черёд прибауток-песенок и сказок.

В среднем и старшем дошкольном возрасте продолжается работа по театрално-игровой деятельности. Для работы над речью детей используются кричалки, потешки, прибаутки. Проводятся упражнения для язычка и дыхательная гимнастика, что укрепляет дыхательную систему ребёнка, его здоровье, вводятся элементы логоритмики. Театрално-игровой опыт детей расширяется. Устное народное творчество, преподнесённое в форме сценок, игр-драматизаций создаёт атмосферу тепла, доброты, внимания, способствует формированию эмоционально положительного отношения детей к окружающему миру и их познавательному развитию. Дети принимают участие в создании мини-этюдов, мини-спектаклей, театралных постановок, игр-имитаций. Всё это является хорошим средством повышения эмоционального тонуса детей, развития их общительности, стремления принимать активное участие в общих затеях.

Ещё одним видом работы с детьми является дидактическая сказка.

Основное, что использует воспитатель в своей работе, – это сказки. Дидактическая сказка – это один из самых эффективных методов работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья младшего дошкольного возраста, которые испытывают затруднения в физической, поведенческой, интеллектуальной сфере. А ещё дидактическая сказка поможет развить воображение, фантазию, артистические способности и другие пристрастия человечка. Они же помогут не бояться трудностей, творчески подходить к жизни. Дидактическая сказка поможет каждому ребёнку прочувствовать многие положения, с которыми он может встретиться в жизни, и очень сильно раздвинуть границы его мировоззрения, восприятия и способы общения с реальностью.

Сказки – пожалуй, самый детский метод психологии и, конечно, один из самых древних. Ведь ещё наши предки, занимаясь воспитанием детей, не спешили наказывать провинившегося ребёнка, а рассказывали ему сказку, из которой становился ясным смысл поступка. Сказки служили моральным и нравственным законом, предохраняли детей от напастей, учили их жизни. Зная, как сказка влияет на жизнь человека, можно очень многим помочь своему ребёнку. У него есть любимая сказка, которую он просит почитать вновь и вновь?

Значит, эта сказка затрагивает очень важные для ребёнка вопросы.

Коррекционная работа с детьми с ОВЗ с применением дидактических сказок допускает проведение индивидуальных и групповых занятий. Детям будет интересно не только обыграть сказку вместе с воспитателем, но и прочесть другие сказки. Некоторые ребята после занятий просят почитать им сказку, в которую они погружались во время занятия. Им вновь хочется восстановить пережитые эмоции и ощущения.

Работая со сказкой, мы позволяем детям полностью погрузиться в волшебный мир сказки, стать частью фактического мира. Ведь в основном детям сказки подаются достаточно однообразно – чтение или просмотр мультфильмов, а с развитием массового телевидения читать детям стали значительно меньше. Занятия помогают детям увидеть сказку «изнутри», стать участником событий.

В основу работы положен комплексно-тематический метод в сочетании с наглядными и игровыми приёмами, что способствует поддержанию интереса и внимания, а также положительного эмоционального фона на занятии. Ребёнок учится переводить сказочные образы-представления в понятия, что способствует развитию речи и построению речевого высказывания. Дети с ограниченными возможностями здоровья имеют определённые особенности восприятия и воспроизведения художественного произведения, не готовы к освоению учебного материала на уровне нормально развивающихся детей. Тем не менее такие дети очень чутко воспринимают эмоциональный фон и замысел сказки, характер и взаимоотношения героев, образы добра и зла в сюжете сказки. И задачи коррекции развития личности ребёнка с ОВЗ могут быть решены при помощи работы со сказкой. Вера в возможности ребёнка, любовь к нему независимо от его проблем, способствует формированию у него позитивного отношения к самому себе и другим людям, обеспечивает чувство уверенности в себе, доверие к окружающим, создают ситуацию успеха для каждого ребёнка.

Занятия с особыми детьми по методу сказкотерапии не только несут в себе обучающий и коррекционно-развивающий характер, направленный на развитие личностного и творческого роста ребёнка, но и воспитывают в нём будущего потенциального читателя, которому будет интересно не только послушать и обыграть сказку вместе со взрослыми, но и прочитать её самостоятельно, задуматься о прочитанном.

Дидактическая сказка – процесс образования связей между сказочными событиями и поведением ребёнка в реальной жизни, который благодаря своей сказочной форме она расширяет сознание ребёнка, помогает ему взаимодействовать с окружающим миром и формирует позитивное отношение к своему «я».

Большой плюс такой работы, что такого ребёнка не изолировали в специализированное помещение, а дали возможность быть полноценным членом общества.

В нашем детском саду используются не только фольклорные сказки, но и сказки, которые придумывает сам воспитатель, игры с песком, водой и цветом.

Игры с цветом – это один из методов арт-педагогики, способствующий развитию детей с проблемами здоровья. Ребёнок и цвет – вещи взаимосвязанные, поэтому применение данного метода для воспитателя – особая «палочка-выручалочка» в любых критических ситуациях. Организация цветовой комфортной среды, применение игр с цветом помогает создавать благоприятный психологический климат в детском коллективе, т. е. установить непосредственный контакт, доверительные отношения.

В условиях детского сада игры с цветом – это доступная для каждого ребёнка форма деятельности. Такие игры дают возможность эмоционально разрядиться, получить новый опыт, экспериментировать.

Используя игры с цветом в работе с детьми, в связи с многообразием игровых направлений была составлена классификация игр с цветом:

1. Игры на развитие эмоциональной сферы (развитие эмоций, коррекция поведения, световые игры).
2. Игры на развитие творческой и познавательной активности ((экспериментирование с цветом).
3. Игры на развитие двигательной активности (игры малой активности, цветовые игровые поля).

В результате использования таких занятий у детей повышается познавательная и двигательная активность, стабилизируется эмоциональное состояние.

Мир детства должен быть ярким и красочным, пробуждать в детях самые разные эмоции и переживания, управлять которыми мы должны их научить.

А можно ли раскрасить мир детства красками? Да, можно!

Игры с красками – самый приятный способ обучения. Использование таких игр в работе помогает накоплению у детей конкретных представлений о свойствах красок, развивает речь, активизирует и расширяет словарный запас, воспитывает аккуратность.

Краски дают ребёнку приятные ощущения, развивают различные рецепторы и предоставляют практически неограниченные возможности познавать мир. Во время игр обязательно комментируются словами все действия воспитателя и ребёнка, обращается внимание на то, что происходит с различными предметами. Игры с красками вносят эмоциональное оживление на занятиях, значительно развивают эмоциональный мир дошкольника. Использование таких игр в повседневной жизни дошкольника помогает воспитателю корректировать поведение детей, их настроение, эмоциональное состояние ребёнка с самого начала дня. Все это в конечном итоге благотворно влияет и на эмоциональное благополучие и здоровье детей.

Первое вещество, с которым с удовольствием знакомится ребёнок, – это вода. Она даёт ребёнку приятные ощущения, развивает различные рецепторы и предоставляет практически неограниченные возможности познавать мир и себя в нём.

Вода – это один из материалов, при работе с которым ребёнок получает удовольствие. Вода развивает различные рецепторы, приятные ощущения, учит познавать себя и весь

мир. Игры с водой – один из интересных и приятных способов обучения.

Ребёнок часто не может что-то сказать, выразить свои эмоции словами, чувствует страхи, переживания, поэтому вода в форме игры приходит им на помощь. Чтобы детям помочь услышать и почувствовать весь окружающий мир, помочь узнать свое «я» и раскрыть его, используются игры с водой. Ребёнок, играя с игрушками, проигрывая сказки, в воде освобождается от волнения. Игры с водой – это доступная для каждого ребёнка ОВЗ форма деятельности, помогают повысить жизненный тонус, повышают настроение, дают приятные и полезные впечатления, знания и переживания. Вода оказывает успокаивающее и приятное воздействие на ребёнка. Ребёнок, играя с водой, может сбросить отрицательные и получить положительные эмоции.

Особенно это важно и актуально для детей с ограниченными возможностями здоровья в раннем возрасте.

Занятие с водой помогает услышать себя, свой внутренний ритм, почувствовать себя «здесь и сейчас», в контакте с непредсказуемой реальностью, отражением которой является вода.

Работа в артпедагогическом направлении позволяет создать у ребёнка ситуацию успеха. Воспитатель для создания ситуации успеха опирается на следующие принципы:

1. Погружение каждого ребёнка в творческий процесс. Реализация творческих задач достигается путём использования в работе активных методов и форм обучения.
 2. Вариативность – создание условий для самостоятельного выбора ребёнком способов работы, типов творческих заданий, материалов, техники и др.
 3. Индивидуальный подход – создание в творческом процессе раскованной, стимулирующей творческую активность ребёнка атмосферы. Учитываются индивидуальные психофизиологические особенности каждого ребёнка и группы в целом. В основе лежит комплексное развитие всех психических процессов и свойств личности в процессе совместной (дети – дети, дети – родители, дети – педагог) продуктивно-творческой деятельности, в результате которой ребёнок учится вариативно мыслить, запоминать, придумывать новое, решать нестандартные задачи, общаться с разными людьми и многое другое.
 4. Принцип взаимного сотрудничества и доброжелательности: общение с ребёнком строится на доброжелательной и доверительной основе
- Арт-педагогика позволяет воспитателям не переделывать детей, а создавать условия для их всестороннего творческого развития, способствует воспитанию успешных людей.

Библиографический список:

1. Мацера, Н. Г. Сказкотерапия как один из самых эффективных методов работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья младшего школьного возраста [Текст] / Н. Г. Мацера // Молодой ученый. – 2016. – № 17. – С. 134–135.
2. Бережная, Н. Ф. Использование сказкотерапии в коррекции эмоционально-волевой и социальной сфер детей раннего и младшего школьного возраста [Текст] / Н. Ф. Бережная // Дошкольная педагогика. – 2007. – Январь-февраль.
3. Вологодина, Н. В. Сказкотерапия, или Как стать победителем [Текст] / Н. В. Вологодина. – Ростов-на-Дону, 2006.
4. Голанов, А. С. Я иду в детский сад [Текст] / А. С. Голанова. – Москва, 2002.
5. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Основы сказкотерапии [Текст] / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Санкт-Петербург, 2006.
6. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Практикум по сказкотерапии [Текст] / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Санкт-Петербург, 2005.
7. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Формы и методы работы со сказкой [Текст] / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Санкт-Петербург, 2006.
8. Калинина, Р. Адаптация дошкольников к условиям детского сада [Текст] / Р. Калинина. – Санкт-Петербург, 2002.
9. Практика сказкотерапии [Текст] / под ред. Н. А. Сакович. – Санкт-Петербург, 2001.

Козырева О.А., Субач Л.Н.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЫЯВЛЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖАННЫМ РАЗВИТИЕМ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ ВНЕ СЕМЬИ

Анализ научной литературы позволяет актуализировать проблему формирования социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с задержанным развитием, воспитывающихся вне семьи. Актуальность выбранной темы обусловлена ещё и тем, что с 1 января 2014 года введён в действие в ФГОС ДО (приказ Министерства Образования и науки России от 17.10.2013 г. № 1155). В соответствии с ФГОС ДО дошкольное образование ориентировано на «обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребёнка в период дошкольного детства независимо от психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья). Для получения качественного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья в ДОО должны быть созданы условия для диагностики и коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных психолого-педагогических подходов». Принципиальное отличие новых стандартов заключается в том, что целью является не предметный, а личностный результат. Важна прежде всего личность самого ребёнка и происходящие с ней в процессе обучения изменения, а не накопленная за это время сумма знаний. Особое значение в работе с детьми младшего возраста в данное время имеет распоряжение Правительства РФ от 31.08 2016 г. № 1839-р «Об утверждении Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года», социальный и государственный заказ в русле рассматриваемой проблемы: формирование у воспитанников раннего возраста в домах ребёнка необходимых социально-бытовых навыков, владение которыми обеспечивает им достойное существование и влияет на успешность социальной интеграции. К таким жизненно значимым относятся социально-бытовые навыки и навыки самообслуживания.

Ключевые слова: дети младшего дошкольного возраста, задержанное развитие, навыки самообслуживания, воспитывающиеся вне семьи.

Целью исследования было изучение и выявление специфических особенностей сформированности навыков самообслуживания у детей младшего дошкольного возраста с задержанным развитием, воспитывающихся вне семьи. Для успешной реализации поставленной цели исследования нами был проведен констатирующий эксперимент. В его рамках нами была разработана диагностическая программа определения уровня сформированности навыков самообслуживания у детей младшего возраста с задержанным развитием. В исследовании принимали участие 10 детей раннего возраста с задержанным развитием (9 мальчиков и 1 девочка).

С целью изучения состояния сформированности навыков самообслуживания у дошкольников нами использовалась методика «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание». Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта, предложенная авторами Е. А. Екжановой, Е. А. Стребелевой. Методика адаптирована. Нами были выделены три основные группы навыков самообслуживания: навыки приёма пищи, навыки опрятности и навыки одевания-раздевания.

Каждый навык самообслуживания оценивается по степени сформированности от 1 до 3 баллов: 1 – самый **низкий** уровень, **средний** – 2, **высокий** – 3.

Первая группа навыков самообслуживания - навыки приёма пищи.

Показатели сформированности данного навыка:

- 1) умение пить из чашки, держа её двумя руками;
- 2) умение есть ложкой, правильно держать её в правой руке (в левой – для левшей) между пальцами, а не в кулаке (1–3 балла);
- 3) умение набирать в ложку умеренное количество пищи и подносить ложку ко рту (1–3 балла);
- 4) умение пользоваться салфеткой (1–3 балла);
- 5) умение благодарить за еду (1–3 балла).

Минимальное количество баллов по данному навыку – 5. Среднее количество баллов по данному навыку – от 6 до 10. Максимальное количество баллов по данному навыку – 15.

Вторая группа навыков самообслуживания – навыки опрятности.

Показатели сформированности данного навыка:

- 1) умение засучивать рукава перед мытьём рук (1–3 балла);
- 2) умение мыть руки мылом (1–3 балла);
- 3) умение вытирать руки насухо полотенцем (1–3 балла);
- 4) умение пользоваться носовым платком (1–3 балла);
- 5) умение причёсываться (1–3 балла);
- 6) умение пользоваться туалетом, выходить из туалета одетым (1–3 балла).

Минимальное количество баллов по данному навыку – 6. Среднее количество баллов по данному навыку – от 7 до 12. Максимальное количество баллов по данному навыку – 18.

Третья группа навыков самообслуживания – навыки одевания и раздевания.

Показатели сформированности данного навыка:

- 1) умение самостоятельно снимать одежду (1–3 балла);
- 2) умение самостоятельно снимать обувь (1–3 балла);
- 3) умение аккуратно вешать одежду в шкаф (1–3 балла);
- 4) умение аккуратно ставить обувь в шкаф (1–3 балла);
- 5) умение различать правый и левый ботинки (1–3 балла);
- 6) умение самостоятельно одеваться на прогулку (1–3 балла).

Минимальное количество баллов по данному навыку – 6. Максимальное количество баллов по данному навыку – 18.

Общее количество набранных ребёнком баллов позволяло определить условный уровень сформированности навыков самообслуживания. Максимальное количество баллов по трём группам составляет **51 балл**.

35–51 балл – высокий уровень сформированности навыков самообслуживания. Навык самообслуживания сформирован. Ребёнок самостоятельно пользуется туалетом, выходит одетым; может самостоятельно заметить беспорядок во внешнем виде и устранить его. Дети, имеющие высокий уровень сформированности навыков самообслуживания, при приёме пищи правильно сидят за столом, держат ложку правой (для левой в левой) руке между пальцами, едят, не торопясь, хорошо пережёвывая пищу, при необходимости пользуются салфеткой, благодарят при выходе из-за стола, задвигая за собой стульчик. Дети могут самостоятельно одеваться, застегивать пуговицы, шнуровать ботинки. Ребёнок без участия взрослого выполняет все функции по самообслуживанию, довольно часто вызывается помочь в повседневной деятельности.

18–34 баллов – средний уровень сформированности навыков самообслуживания. Навык частично сформирован. Дети мало проявляют инициативу, однако при непосредственном участии педагога проявляют самостоятельность. Дети самостоятельно пользуются туалетом, но могут выйти незаправленными. Могут проявить неаккуратность во время приёма пищи, при одевании не всегда соблюдают последовательность (надевают шапку, затем колготки); торопятся во время еды, забывают пользоваться салфеткой. При возникновении трудностей могут попросить о помощи. Все мероприятия по самообслуживанию часто выполняют по напоминанию и под контролем.

0–17 баллов – низкий уровень сформированности навыков самообслуживания. Характеризуется отсутствием самостоятельности. Дети не умеют одеваться, раздеваться, складывать одежду. Не способны самостоятельно есть, пить из кружки. Не могут правильно сидеть за столом, пользоваться салфеткой, при выходе из-за стола часто не задвигают стульчик, не говорят «спасибо». Навыки опрятности не сформированы. Часто не просятся в туалет и не всегда самостоятельно пользуются носовым платком, могут ходить незаправленными, неправильно обутыми и одетыми.

Анализ результатов констатирующего эксперимента по выявлению уровней сформированности навыков самообслуживания у детей младшего дошкольного возраста с задержанным развитием, воспитывающихся вне семьи

Нами проведён количественный и качественный анализ по результатам констатирующего эксперимента.

Результаты исследования первой группы навыков самообслуживания (навыки приема пищи) представлены в гистограмме 1.



Гистограмма 1. Сформированность навыка приема пищи

Качественный анализ результатов позволил нам прийти к выводу, что ни один из исследуемых детей не показал высокого уровня сформированности навыков приёма пищи. Необходимо отметить результаты двух детей, это Миша М. и Руслан Л., которые набрали по 12 баллов (из возможных 15), что показывает уровень, близкий к высокому.

Из данной группы 3 ребёнка (30 %) затруднялись в демонстрации навыков без помощи взрослого. 5 детей (50 %) имеют средний уровень сформированности навыка. Они набрали от 8 до 10 баллов (из возможных 15). Дети данной группы испытывают серьёзные затруднения при использовании столовых приборов, не пользуются салфеткой, не благодарят за еду после приёма пищи (или делают это после напоминания взрослого).

Результаты исследования второй группы навыков самообслуживания (навыков опрятности) представлены в гистограмме 2.



Гистограмма 2. Сформированность навыка опрятности

По данной группе навыков близкий к высокому уровню сформированности показал Руслан Л. (10%). Он набрал 16 баллов. Миша М. (10%) набрал 14 баллов из возможных 18. 3 ребёнка (30%) продемонстрировали средний уровень сформированности данного навыка.



Гистограмма 3. Сформированность навыка одевания и раздевания

5 детей (50 %) имеют низкий уровень сформированности навыков опрятности. Дети самостоятельно не причёсыва-

ются и не пользуются носовым платком. С помощью взрослого могут пользоваться туалетом. С незначительной организующей помощью моют и вытирают руки, но не засучивают рукава перед этим.

Результаты исследования третьей группы навыков самообслуживания (навыков одевания-раздевания) представлены в гистограмме 3.

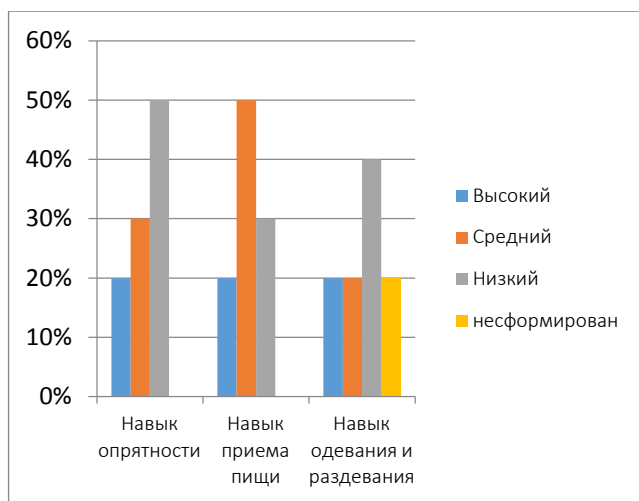
По данной группе навыков можно сделать следующие выводы.

Так же, как и в предыдущих группах навыков, количество баллов ближе к высокому у Миши М. и Руслана Л. Данные дети затрудняются только при самостоятельном складывании одежды.

Средний уровень сформированности навыка продемонстрировали Женя Я. и Артемий Л. (20%). Данные дети затрудняются при самостоятельном складывании одежды, различении правой и левой стороны обуви. На прогулку одеваются только с помощью взрослого.

40% детей по количеству набранных баллов находятся на низком уровне сформированности навыков самообслуживания. Они практически не самостоятельны, затрудняются при выполнении всех навыков одевания-раздевания. У Жени С. и Валерии (20%) навыки одевания и раздевания не сформированы. По данному навыку можно сделать вывод об особом затруднении в выполнении навыка складывания одежды у всех детей. Именно по этому показателю продемонстрирован наиболее низкий уровень.

Сводные данные результатов эксперимента отображены в гистограмме 4.



Гистограмма 4. Сводные данные результатов эксперимента.

Таким образом, в результате эксперимента выявлены следующие трудности:

По первой группе - *навыки приема пищи*:

- ест ложкой, правильно держит её в правой руке между пальцами – воспитанники не освоили навык и находятся на среднем и низком уровне;

- набирает в ложку умеренное количество пищи и подносит ко рту – 70% детей продемонстрировали средний и низкий уровень сформированности навыка;

- пользуется салфеткой – 50% дошкольников оказались на низком уровне;

- благодарит за еду – низкий уровень показали 60% детей.

По второй группе навыков (*навыки опрятности*) выявлены следующие трудности:

- пользуется туалетом, выходит из туалета одетым – у 70% детей данный навык не сформирован или частично сформирован;

- засучивает рукава перед мытьём рук – без напоминания только один ребёнок;

- моет руки мылом – 40% детей не освоили данный навык, таким образом, находятся на низком уровне;

- вытирает руки насухо полотенцем – исследования показали, что данный критерий не сформирован у 50% детей и находится на низком уровне;

- пользуется носовым платком – данный навык находится на низком уровне сформированности, так как дети пользуются носовым платком только при напоминании педагогом;

- причёсывается – у 60% дошкольников навык не сформирован и находится на низком и среднем уровне, у 30% детей этот навык вообще не сформирован.

По третьей группе навыков (*навык одевания и раздевания*) выявлены следующие трудности:

- самостоятельно снимает одежду – у 50% навык не сформирован;

- самостоятельно снимает обувь – на низком уровне 40%;

- аккуратно вешает одежду в шкаф – все воспитанники находятся на низком и среднем уровне;

- аккуратно ставит обувь в шкаф – 30% детей показали низкий уровень, у 30% не сформирован.

- различает правый и левый ботинки – у 50% низкий уровень, у 20% не сформирован.

- самостоятельно одевается на прогулку – у 50% не сформирован, 20% – низкий уровень.

Эксперимент показал, что несформированные и частично сформированные уровни развития навыков самообслуживания обусловлены рядом причин. В основном **это связано с особенностями психического** развития детей с задержанным развитием. Недостаточный уровень сформированности навыков самообслуживания у детей обусловлен **особенностями в воспитании и обучения вне семьи**.

Результаты исследования свидетельствуют о необходимости проведения дополнительной коррекционной работы по формированию навыков самообслуживания у детей младшего дошкольного возраста с задержанным развитием, воспитывающихся вне семьи.

Наши наблюдения показали проявление гиперопеки со стороны всех сотрудников дома ребёнка. Это мешает формированию навыков самообслуживания детей в условиях дома ребёнка.

Библиографический список:

1. Агаева, И. Б. Терминологический словарь по коррекционной педагогике и специальной психологии [Текст] / И. Б. Агаева. – Красноярск, 2014. – 240 с.
2. Екжанова, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание [Текст] : программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – Москва : Просвещение, 2005.
3. Цедякова, Ж. Н. Социальная реабилитация детей-инвалидов в условиях детского дома-интерната [Текст] / Ж. Н. Цедякова // Проблемы современной науки и образования. – 2014. – № 6 (24). – 67 с.

4. Козырева, О. А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема [Текст] / О. А. Козырева // Вестник ТГПУ. – 2014. – № 1. – С. 112–115.
5. Козырева, О. А. Особенности формирования социально-бытовых навыков детей младшего дошкольного возраста с ОВЗ в условиях дома ребёнка [Текст] / О. А. Козырева, Л. Н. Субач // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2016. – № 2. – С. 105–110.
6. Пахомова, Е. С. Обучение социально-бытовым навыкам детей с ограниченными возможностями в условиях дома-интерната [Текст] / Е. С. Пахомова. – Санкт-Петербург, 2013. – 28 с.
7. Об утверждении Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года : Распоряжение Правительства РФ от 31.08.2016 г. № 1839-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru>.
8. Сырвачева, Л. А. Особенности родительского отношения и его влияние на психическое развитие детей младшего дошкольного возраста с перинатальным поражением ЦНС [Текст] : монография / Л. А. Сырвачева, Л. П. Уфимцева. – Красноярск : РИО ГОУ ВПО КГПУ им. В. П. Астафьева, 2009. – 184 с.
9. Уфимцева, Л. П. Психолого-педагогическая диагностика [Текст] / Л. П. Уфимцева, Е. В. Благодатская // Специальная психология. – 2007. – № 1. – С. 16–22.
10. Уфимцева, Л. П. Коррекционно-развивающая работа с детьми 3–4 лет [Электронный ресурс] : электронное учебно-методическое пособие для педагогов-психологов, родителей / Л. П. Уфимцева, Л. А. Сырвачева. – Красноярск : РИО, 2010. – 304 с.
11. Халимова, Н. М. Особенности социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования [Текст] / Н. М. Халимова, О. С. Найданова // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2014. – №3 (29). – С. 127–130.
12. Шамахова, Н. Н. Педагогические условия социальной адаптации воспитанников детского дома, организованного по семейному принципу [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Н. Н. Шамахова. – Вологда, 2004. – 218 с.
13. Шульженко, Н. В. Педагогическая технология формирования и коррекции социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Шульженко. – Екатеринбург : ФГБОУ ВПО УГПУ, 2012. – 212 с.

Кольцова Н.В., Протченко Е.М.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

В статье представлен опыт работы специалистов по логопедической программе для детей с общим недоразвитием речи 4-5 лет, описываются направления коррекционно-логопедической работы учителя-логопеда в рамках данной программы, формы работы и задачи каждого направления, раскрывается организация коррекционно-развивающего процесса, что позволяет достигнуть высоких результатов в развитии речи детей с ОНР.

Ключевые слова: дети с ОНР, программа логопедической работы.

Актуальность логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи обусловлена приоритетной задачей современного образования по повышению качества психолого-педагогической помощи детям с особыми образовательными потребностями.

В последние годы наблюдается тенденция к увеличению роста числа детей с ОВЗ. Среди них многочисленную группу составляют дошкольники с общим недоразвитием речи, у которых из-за трудностей формирования всех компонентов речевой системы имеется риск школьной неуспеваемости, особенно при овладении письмом и чтением. Эта категория детей нуждается в создании и получении логопедической помощи в государственных учреждениях дошкольного образования. Однако в силу различных причин не все дошкольники участвуют в коррекционном процессе. Таким образом, с контингентом, не охваченным коррекционно-развивающими занятиями, работают учителя-логопеды Городского психолого-педагогического центра.

В центре составлена и реализуется рабочая коррекционно-развивающая программа для детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи (II уровень речевого развития). Программа составлена в соответствии с Федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и базовой программой логопедической работы по преодолению общего

недоразвития речи у детей (Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова, С. А. Миронова, А. В. Лагутина, 2010). [5]

Программа коррекционных занятий в условиях центра позволяет учитывать индивидуальные особенности и уровень подготовки каждого ребёнка с общим недоразвитием речи, эффективно воздействовать на развитие речи обучающегося, а также обеспечивает преемственность возможных нарушений письменной речи.

Для достижения высоких результатов реализации программы используются следующие методы:

- словесные (рассказ, беседа, объяснение, постановка вопросов, рифмовки);
- наглядные (иллюстрация, демонстрация);
- практические методы (дидактические игры, игровые упражнения, графические задания);
- методы стимулирования и мотивации обучения (познавательные игры, создание ситуации успеха).

Логопедическая работа осуществляется по следующим направлениям:

1. Диагностическое направление.

Задачи диагностического направления – это изучение речи дошкольника на первичном и итоговом этапе логопедической работы, определение динамики речи, анкетирование родителей, определение детей в подгруппы.

Диагностическое направление включает в себя первичную, итоговую диагностику и динамическое изучение речевого развития дошкольника.

Первичная диагностика направлена на определение уровня речевого развития ребёнка, адекватного видения родителями проблем ребёнка, формирования детей в подгруппы.

Динамическое изучение необходимо для определения динамики речевого развития ребёнка в течение всего периода обучения у учителя-логопеда.

Итоговая диагностика позволяет определить результат коррекционно-развивающей работы.

При проведении логопедической диагностики используется диагностический материал следующих авторов: О. А. Безрукова, О. Н. Каленкова [1], О. Б. Иншакова [2].

2. Коррекционно-развивающее направление.

Коррекционно-развивающее направление представлено подгрупповыми занятиями, которые проводятся один раз в неделю, продолжительностью 30 минут. Общая продолжительность коррекционной работы – один год. Дети с ограниченными возможностями здоровья зачисляются в подгруппы по уровню речевого развития после логопедического обследования.

Коррекционно-развивающая работа осуществляется по следующим направлениям:

1. Развитие понимания речи:

- развитие умения вслушиваться в обращённую речь, понимать её содержание;

- развитие внимания к собственной речи;

- развитие желания взаимодействовать с окружающими.

2. Формирование фонетико-фонематической системы:

- развитие артикуляционной моторики;

- развитие просодики, речевого дыхания;

- развитие фонематического восприятия, фонематических процессов;

- формирование умения фонетически правильно оформлять согласные и гласные звуки;

- формирование умения воспроизводить отраженно и самостоятельно ритмико-интонационную структуру двух- и трёхсложных слов из сохранённых и усвоенных звуков.

3. Расширение лексического запаса:

- расширение представлений об окружающем мире;

- обучение пониманию обобщающего значения слов и формирование обобщающих понятий;

- развитие умения узнавать по словесному описанию знакомые предметы;

- сравнение знакомых предметов по отдельным, наиболее ярко выделяемым признакам;

- развитие умения соотносить предметы с их качественными признаками и функциональным назначением.

4. Формирование грамматического строя речи:

- формирование понимания простых грамматических категорий;

- употребление в самостоятельной речи простых предложно-падежных конструкций.

5. Развитие связной речи:

- развитие возможности использовать в самостоятельной речи словосочетания и простые нераспространённые предложения;

- развитие умения общаться;

- формирование умения поддерживать беседу, задавать вопросы и отвечать на них.

3. Консультативное направление.

В рамках консультативного направления учитель-логопед даёт рекомендации по закреплению навыков и умений, полученных детьми на занятиях. Родители привлекаются к активному участию в коррекционно-развивающем процессе по преодолению речевого нарушения у ребёнка с ОНР.

Основные формы работы учителя-логопеда с родителями:

- анкетирование родителей проводится для знакомства с ребёнком и его семьей, определения оценки речевого развития ребёнка родителями и их ожиданий от занятий;

- на консультациях родителям сообщаются педагогические знания, разъясняются разнообразные педагогические ситуации, объясняются задания для совместной деятельности и закрепления полученных навыков в семье;

- для включения родителей в коррекционно-развивающий процесс используются визуальные средства информации: оформляются и обновляются информационные стенды, по электронной почте рассылаются памятки и рекомендации;

- проводятся открытые занятия для родителей с целью объяснения основных направлений работы, прослеживания динамики обучения.

Также важным условием успешной реализации программы является преемственность работы учителя-логопеда с другими специалистами центра. Все участники коррекционно-развивающего процесса (учитель-дефектолог, педагог - психолог, нейропсихолог, педагог дополнительного образования) проводят совместные консультации, мини-консилиумы, анализ документации для успешного преодоления речевых проблем ребёнка с ОВЗ.

Таким образом, грамотно выстроенная комплексная и согласованная работа, включающая диагностическое, коррекционно-развивающее и консультативное направления, является максимально эффективной и позволяет достигнуть высоких результатов в развитии речи детей с особыми образовательными возможностями.

Библиографический список:

1. Безрукова, О. А. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста [Текст] / О. А. Безрукова, О. Н. Каленкова. – Москва : Каисса, 2008. – 86 с.

2. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда [Текст] / О. Б. Иншакова. – Москва : Владос, 2013. – 279 с.

3. Кольцова, Н. В. Коррекция речевого развития детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (II уровень речевого развития) [Текст] : сборник рабочих программ коррекционно-развивающей работы в образовательном учреждении / Н. В. Кольцова, Е. М. Протченко ; под общ. ред. О. Е. Булановой, Н. В. Поликашевой и др. – Москва : Спутник+, 2014. – Выпуск 1. – 255 с.

4. Нищева, Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2009. – 560 с.

5. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова и др. ; автор-составитель Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 2010. – 272 с.

Кондратьева Н.П.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ ПО РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ДЕТСКОМ ОБЪЕДИНЕНИИ «ПЛАСТИЛИНОГРАФИЯ» В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлен опыт работы в учреждении дополнительного образования с учащимися с задержкой психического развития по дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе «Пластилинография».

Ключевые слова: учащиеся с задержкой психического развития, дополнительное образование.

Государственная политика в области образования большое внимание уделяет работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья: разработаны новые законодательные акты (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 21 декабря 2012 года) на уровне Российской Федерации, субъекта, внедряются федеральные государственные образовательные стандарты для детей с ОВЗ, разрабатываются образовательные дисциплины для педагогов по работе с особенной категорией учащихся рамках курсов повышения квалификации.

Актуальным направлением работы на современном этапе для педагога дополнительного образования является проектирование дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы для детей с особыми потребностями.

В муниципальном бюджетном образовательном учреждении дополнительного образования «Центр детского творчества» накоплен большой опыт работы с данной категорией учащихся. В течение десяти лет педагоги Центра детского творчества совместно с волонтерами организуют досуг для детей с особыми потребностями и их родителей. Но наиболее востребованной работой среди родителей и детей является работа детского объединения художественной направленности.

Анализ состава учащихся детей с ОВЗ показывает, что в Центре детского творчества большинство учащихся – с диагнозом «задержка психического развития».

Задержка психического развития – особый тип аномалии, проявляющийся в нарушении темпов развития ребёнка, который относится к разряду слабовыраженных отклонений в психическом развитии. Задержка психического развития может быть вызвана различными причинами: неблагоприятным течением беременности, патологией родов, социальными факторами, органическими поражениями центральной нервной системы. Основные трудности, которые испытывают дети с задержкой психического развития, связаны прежде всего с социальной (в том числе и школьной) адаптацией и обучением. Объяснением этому служит замедление темпов созревания психики. [1]

У многих детей с задержкой психического развития обнаруживаются разные формы общедвигательных нарушений и нарушений тонкой моторики. Поэтому развитие тонкой моторики является важным компонентом в коррекционной работе с детьми с ЗПР, так как она взаимодействует с такими высшими свойствами сознания, как внимание, мышление, координация, воображение, наблюдательность, зрительная и двигательная память, речь. Развитие навыков мелкой моторики важно ещё и потому, что вся дальнейшая жизнь ребёнка по-

требует использования точных скоординированных движений кистей и пальцев, которые необходимы для выполнения множества разнообразных бытовых и учебных действий. Движение пальчиков рук очень тесно связано с речевой функцией, и развитие функции рук и речи идет параллельно. Если будут развиваться пальцы рук, то будут развиваться речь и мышление ребёнка, что позволит ослабить проблемы обучения не только в первом классе, но и в дальнейшем. [2]

В психолого-педагогической работе с такими учащимися используются разнообразные технологии, методы, формы. В нашем учреждении реализуется программа по пластилинографии. Пластилинография – это вид изобразительной деятельности, по своим возможностям интегрирующий психические процессы в творческой деятельности.

Основным материалом создания творческих картин и проектов в технологии пластилинография является пластилин, а техника – лепка. Лепка наряду с другими видами изобразительного искусства развивает ребёнка эстетически. Он учится видеть, чувствовать, оценивать и созидать по законам красоты. В процессе лепки развиваются способности, творчество, воображение, обеспечивается эмоциональное благополучие ребёнка. Эмоциональные переживания за вымышленных персонажей побуждают детей к целенаправленной продуктивной деятельности, развивают у них такие качества, как доброта, сопереживание, желание помочь или порадовать кого-то. [2]

Занятие пластилинографией комплексно воздействует на развитие ребёнка: повышается сенсорная чувствительность, развивается тонкое восприятие формы, фактуры, цвета; развиваются воображение, пространственное мышление, общая ручная умелость, мелкая моторика; синхронизируется работа обеих рук; формируется умение планировать работу по реализации замысла, предвидеть результат и достигать его, при необходимости вносить коррективы в первоначальный замысел. [2]

Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Пластилинография» реализуется посредством технологии обучения в сотрудничестве. Главная идея обучения в сотрудничестве – учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе! Практика показывает, что вместе учиться не только легче и интереснее, но и значительно эффективнее. Причём важно, что эта эффективность касается не только творческих успехов обучающихся, их интеллектуального развития, но и нравственного. В своей работе педагог чаще всего использует такие формы и методы организации обучения в сотрудничестве: элементы дискуссии на занятиях; работа в группах; работа в паре; игровой метод; чтение сказок. Дискуссия – одна из эффективных форм образовательной деятельности, формирующая коммуникативную культуру. Использо-

ние элементов дискуссии на занятиях пластилинографии побуждает обмениваться точками зрения, развивает умение отвечать на открытые и оценочные вопросы, которые позволяют вырабатывать собственную оценку или суждение.

Игровой метод способствует созданию у учеников эмоционального настроя, вызывает положительное отношение к выполняемой деятельности, улучшает общую работоспособность, даёт возможность многократно повторить один и тот же материал без монотонности и скуки. Использование игр на занятиях по лепке помогает изучать и закреплять материал на уровне эмоционального осознания, что способствует в дальнейшем появлению познавательного интереса к лепке из пластилина.

Показателем развития ребёнка мы считаем его творческие способности. Ребёнок на занятии работает не шаблонно, а выдумывает, проявляет оригинальность. Любая творческая деятельность является результатом создания чего-то нового, необычного. Работая на занятии пластилинография, ребёнок создаёт своё произведение. Если он понял, что и как нужно выполнять, попытается решить проблему, то он получит результат, который непременно должны увидеть как можно большее число людей. Если ребёнок уверен, что педагог с его творением познакомит одноклассников, родителей, то ему

захочется самому творить и придумывать ещё и ещё. Ученики развиваются в деятельности, ищут и добывают знания.

На занятиях пластилинографией используются следующие приёмы: рисование иллюстрации к прочитанному произведению (сказке); лепка героя из пластилина; рисунок отгадки пластилином; выставка пластилиновых героев и др. Для развития творческой активности на занятии «Пластилинография» используем такие виды заданий, как «Вербальная фантазия», «Скульптура», «Рисунок», игра «Словарная копилка», «Пальчиковая гимнастика», «Юннаты» и др.

Проводимая работа на занятиях пластилинографией позволяет учащимся быть более спокойными, появляется усидчивость, дети становятся более внимательными, улучшается память, речь становится более чёткой и внятной, развивается мыслительная функция. В ходе пальчиковых игр дети, повторяя движения взрослых, активизируют моторику рук, тем самым вырабатываются ловкость, умение управлять своими движениями, концентрировать внимание на одном виде деятельности. Игры увлекательны и способствуют развитию речи, расширяют словарный запас, творческой деятельности. Маленькие стишки, считалки, загадки, песенки, приговорки развивают словарный запас, фразеологическую речь и помогают осмысливать то, что произносится вслух.

Библиографический список:

1. Шевелева, Е. А. Что такое задержка психического развития: инфоурок [Электронный ресурс] / Е. А. Шевелева. – Режим доступа: <https://infourok.ru/chtotakoe-zaderzhka-psihicheskogo-razvitiya-622663.html>, свободный (дата обращения: 05.05.2017).
2. Фокина, Н. В. Пластилинографика как средство развития тонкой моторики у детей с ЗПР: открытый урок «Первое сентября» [Электронный ресурс] / Н. В. Фокина. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/604827/>, свободный (дата обращения: 05.05.2017).
3. Рузанова, Ю. В. Развитие моторики рук у дошкольников в нетрадиционной изобразительной деятельности. Техники выполнения работ, планирование, упражнения для физкультминуток [Текст] : пособие для воспитателей и заботливых родителей / Ю. В. Рузанова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2007.

Копылова С.А.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СЛАБОВИДЯЩИХ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Обучение слабовидящих обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) предполагает коррекцию социальной адаптации на основе планомерного введения в более сложную социальную среду, расширение повседневного жизненного опыта, социальных контактов обучающихся в доступных для них пределах, развитие всех анализаторов и компенсаторных способов деятельности в учебно-познавательном процессе и повседневной жизни; развитие познавательного интереса, познавательной активности; расширение умения адекватно использовать речевые и неречевые средства общения; проявление социальной активности.

Ключевые слова: слабовидящие обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), реализация ФГОС, АООП, обучающийся с ОВЗ.

Умственное недоразвитие слабовидящих – это не всегда ограниченные возможности физического здоровья, а ограниченные возможности в обучении, усвоении знаний, психологические особенности данной категории детей. Слабовидящий ребёнок с умственной отсталостью может развиваться и обучаться, но только в пределах своих возможностей в соответствии со специальной программой развития и воспитания.

Особые образовательные потребности слабовидящих обучающихся с лёгкой умственной отсталостью (интеллекту-

альными нарушениями) включают необходимость учёта определённых факторов: зрительного диагноза (основного и дополнительного), возраста и времени жизнедеятельности в условиях нарушенного зрения, состояния основных зрительных функций, возможности коррекции зрения с помощью оптических приспособлений, рекомендуемой оптической коррекции и при-боров для улучшения зрения, режима зрительной и (или) тактильной, физической нагрузки; целенаправленного обогащения (коррекции) чувственного опыта за счет развития сохранных анализаторов и формирования ком-

пенсионных способов деятельности; широкого использования специальных приёмов организации учебно-практической деятельности (алгоритмизация, работа по инструкции и др.); целенаправленного руководства учебно-практической деятельностью; расширения, обогащения и коррекции предметных и пространственных представлений, формирования и расширения понятий; обеспечения доступности учебной информации для зрительного восприятия обучающихся; развития приёмов полисенсорного восприятия предметов и объектов окружающего мира; предъявления информации преимущественно в наглядно-образной форме; целенаправленного развития сенсорно-перцептивной деятельности, ориентировочных действий; максимального расширения образовательного пространства за счёт расширения социальных контактов с широким социумом; специальной организации (с учётом особых образовательных потребностей) пространственно-развивающей среды; преимущественного использования индивидуальных пособий, выполненных с учётом степени и характера нарушенного зрения, клинической картины зрительного нарушения; учёта темпа учебной работы обучающихся с учётом наличия особых образовательных потребностей; развития мотивационно-потребностной сферы речевой деятельности; целенаправленного социально-личностного, эмоционального, познавательного, моторного развития; формирования познавательных действий и ориентировки в микро- и макропространстве; целенаправленного формирования умений и навыков социально-бытовой ориентировки; коррекции нарушений в двигательной сфере; развития речи и коррекции речевых нарушений; нивелирования негативных и поведенческих качеств характера и профилактики их возникновения.

Удовлетворение перечисленных особых образовательных потребностей обучающихся возможно на основе реализации личностно-ориентированного подхода к воспитанию и обучению обучающихся через изменение содержания обучения и совершенствование методов и приёмов работы. Это позволит формировать возрастные психологические особенности и корректировать высшие психические функции в процессе изучения обучающимися учебных предметов, а также в ходе проведения коррекционно-развивающих занятий.

Для продвижения особых детей в общем развитии, для усвоения ими знаний, умений и навыков существенно важным является не всякое, а специально организованное обучение и воспитание.

Под специальными условиями, необходимыми для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (далее с ОВЗ), понимаются условия обучения, воспитания и развития, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ОВЗ. [5]

Адаптированная основная образовательная программа (далее АООП) предусматривает решение основных задач: обеспечение условий для реализации прав обучающихся на получение бесплатного образования; организация качественной коррекционно-реабилитационной работы с учащимися; сохранение и укрепление здоровья обучающихся на основе совершенствования образовательного процесса; создание

благоприятного психолого-педагогического климата для реализации индивидуальных способностей обучающихся; совершенствование системы кадрового обеспечения. [5, п. 3, с. 79]

Предметные результаты освоения АООП (вариант 4.3.) включают освоенные обучающимися знания и умения, специфичные для каждой предметной области, готовность их применения.

Адаптированная основная образовательная программа определяет два уровня овладения предметными результатами: минимальный и достаточный. Минимальный уровень является обязательным для большинства обучающихся с умственной отсталостью. Достаточный уровень освоения предметных результатов не является обязательным для всех обучающихся.

Вместе с тем отсутствие достижения этого уровня отдельными обучающимися по отдельным предметам не является препятствием к получению ими образования по этому варианту программы.

В случае, если обучающийся не достигает минимального уровня овладения предметными результатами по всем или большинству учебных предметов, по рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии и с согласия родителей (законных представителей) организация может перевести обучающегося на обучение по индивидуальному плану.

Принципы построения занятий в коррекционном обучении учащихся с интеллектуальными нарушениями:

- смена видов деятельности;
- повторяемость программного материала;
- формирование переноса полученных знаний, сведений, способа действий из одной ситуации в другую;
- игровая форма занятий;
- сочетание методов в коррекционном обучении (словесные методы не могут быть ведущими, но они обязательно должны использоваться, важно их использовать правильно).

Таким образом, образовательная коррекционно-развивающая среда, создаваемая для обучения и воспитания слабовидящих обучающихся с умственной отсталостью, претерпела изменения: необходимо создать условия для превращения спонтанной непосредственной активности особого ребёнка в опосредованное культурное поведение, подготовить его к учебной деятельности, коллективной работе, общению со сверстниками.

Основными механизмами достижения максимальной доступности и индивидуализации образования для различных категорий обучающихся являются разработка вариативного индивидуального образовательного маршрута ученика с ОВЗ в рамках образовательного учреждения, разработка адаптированной основной образовательной программы, создание специальных образовательных условий, соответствующих потребностям разных категорий детей с ОВЗ.

Индивидуальный образовательный маршрут как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа обеспечит учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы его самоопределение и самореализацию при осуществлении педагогической поддержки. Развитие школьника может осуществляться по нескольким образовательным маршрутам, которые реализуются одновременно или последовательно.

Внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) образования слабовидящих обучающихся с умственной отсталостью должны дать положительные эффекты в обеспечении доступности качественного образования данных категорий учащихся за счет сохранения и модернизации системы специального образования, становления инклюзивного образования, развития форм семейного

образования школьников с ОВЗ; модернизации институтов системы образования Российской Федерации, повышения конкурентоспособности выпускников, формирования комфортной социокультурной среды, в том числе и через изменение в подходах к внеурочной деятельности, к сетевому взаимодействию, к расширению зоны социальных контактов в образовании и к включению родителей в образование школьников; единении образовательного пространства, создании

основы для разумной вариативности в содержании образования и путях его изучения школьниками с ОВЗ; совершенствовании профессиональной компетентности педагогов; формирование концептуальной основы для разработки нового поколения учебников и учебно-методических материалов, в том числе на основе применения информационно-коммуникационных технологий.

Библиографический список:

1. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] : учебное пособие / отв. ред. С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова. – Москва : МГППУ, 2013.
2. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях [Текст] : методические рекомендации / отв. ред. С. В. Алехина. – Москва : МГППУ, 2012.
3. О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами : Письмо Министерства образования и науки РФ от 18.04.2008 г. № АФ-150/06 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.lexed.ru/search/detail.php?ELEMENT_ID=3671.
4. Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования : Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 г. № 1015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.lexed.ru.
5. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>.

Королькова Ю.А., Королева М.А.

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

В данной статье рассматриваются особенности коммуникативной компетентности детей с ОВЗ. Статья содержит теоретический анализ по данной проблеме. Развитие детей с ОВЗ имеет свои закономерности, недостаточное развитие эмоционально-выразительных средств осложняет овладение навыками коммуникативной деятельности.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, коммуникативная компетентность, программа психолого-педагогического сопровождения.

Для полноценного включения ребёнка с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья) в образовательный процесс обучение необходимо организовать с учётом особых образовательных потребностей каждого ребёнка. Добиться хороших результатов поможет создание программы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, которая должна строиться с учётом уровня развития коммуникативных навыков.

Коммуникативная компетентность – целостная система психических и поведенческих характеристик человека, способствующих успешному общению. Нарушенное развитие детей с ОВЗ имеет свои закономерности, характеризующие как отставание в развитии психики, так и компенсацию нарушений. У таких детей велики потенциальные возможности формирования психики. Основная задача – выявить у ребёнка сохранённые функции, базируясь на которых, можно корректировать ход его психического развития. [1]

У данной категории детей недостаточное развитие эмоционально-выразительных средств осложняет овладение навыками коммуникативной деятельности. Дети не всегда адекватно могут выразить свои мысли, чувства, ощущения, что является препятствием для установления полноценного контакта с окружающими, испытывают серьёзные трудности в общении, особенно со сверстниками. Многие дети не умеют по собственной инициативе обращаться к другому человеку, порой даже стесняются ответить соответствующим образом,

если к ним обращается кто-либо. Они не могут поддержать и развить установившийся контакт, адекватно выражать свою симпатию, сопереживание, поэтому часто конфликтуют или замыкаются в одиночестве. [5]

Главная проблема ребёнка с ОВЗ заключается в нарушении связи с миром, в ограниченной мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченности общения с природой, доступа к культурным ценностям, а порой к элементарному образованию.

Отклонение в развитии личности ребёнка в зависимости от дефекта выражаются по-разному, но почти во всех случаях наблюдается некоторая изолированность проблемного ребёнка от группы нормально развивающихся сверстников. Большинство учащихся с ОВЗ не умеют поддерживать беседу, не знают, как начать разговор, как ответить на вопрос собеседника, затрудняются в формулировании вопроса, просьбы. В связи с этим особое значение приобретает формирование коммуникативных умений и навыков, так как степень их сформированности влияет на процесс социализации ребёнка и развития личности в целом. Чем выше уровень развития речи, тем легче адаптируются в обществе. Общение выступает в качестве одного из основных условий развития ребёнка, важнейшего фактора формирования его личности, ведущего вида человеческой деятельности, направленного на познание и оценку самого себя через посредство других людей, о чём свидетельствуют фундаментальные исследования отече-

ственных психологов прошлых лет и настоящего времени (Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, М. И. Лисиной, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина и др.). Во взаимодействии со сверстниками ребёнок усваивает разные формы и правила поведения, учится общаться с другими детьми, добиваться того, что он хочет, и учитывать желания других. Во время общих игр ребёнок учится подражать другим, осваивает новые действия, игры, увеличиваются активный и пассивный словари, развиваются коммуникативные навыки. [6]

Трудности формирования коммуникативных компетенций определяют особые образовательные потребности учащихся с ОВЗ, которые заключаются в специальных методах формирования эффективной речевой коммуникации, подборе адекватных способов достижения образовательных целей. В связи с этим особое значение приобретает умение учителя-логопеда (учителя) моделировать речевые ситуации, выбирать адекватную речевую форму, создавать для учеников условия, приближенные к реальным. Адекватное использование этих компетенций позволяет педагогу достигать необходимых образовательных результатов.

Развитие коммуникативной компетентности детей в ОВЗ включает:

- развитие у детей навыков общения в различных жизненных ситуациях (со сверстниками, родителями, педагогами и др.) с ориентацией на ненасильственную модель поведения;

- развитие у детей умений и навыков практического владения выразительными движениями (мимикой, жестами, пантомимикой);

- выработку у детей положительных черт характера, способствующих лучшему взаимопониманию в процессе общения;

- развитие творческих способностей и выражения в процессе коммуникативной деятельности;

- развитие активности, самостоятельности, организаторских способностей у ребёнка в процессе коммуникативной деятельности;

- коррекцию нежелательных черт характера и поведения. [2]

Таким образом, коммуникативная компетентность заключается в развитии навыков и умения разностороннего общения, установления конструктивных связей и взаимоотношений с окружающими людьми. Развивая коммуникативную сферу у детей с ОВЗ, мы способствуем успешной социализации детей, развиваем навыки адекватного поведения и общения как в семье, так и в социуме.

В связи с этим мы считаем целесообразным разработку программы коррекционно-развивающей работы по формированию коммуникативной компетентности для организации дальнейшего успешного их психолого-педагогического сопровождения в педагогическом пространстве образовательного учреждения. Данной проблеме посвящено наше дальнейшее исследование.

Библиографический список:

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст] : в 6 т. / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1982–1984. – Т. 5. Основы дефектологии. – 1983. – 368 с.
2. Дубина, Л. А. Коммуникативная компетентность дошкольников [Текст] : сборник игр и упражнений / Л. А. Дубина. – Москва : Книголюб, 2006. – 144 с.
3. Метиева, Л. А. Особенности саморегуляции в структуре общей способности к учению умственно отсталых учащихся начальных классов [Текст] / Л. А. Метиева // Дефектология. – 2001. – № 6. – С. 11–18.
4. Сидорова, О. А. Нейропсихология эмоций [Текст] / О. А. Сидорова ; отв. ред. П. В. Симонов. – Москва : Наука, 2001. – 147 с.
5. Черкасова, Е. Л. Коммуникативная стратегия учебного взаимодействия – неотъемлемое условие пропедевтики и коррекции нарушений письменной речи [Текст] / Е. Л. Черкасова // Ребёнок с нарушениями письма и чтения: образовательные траектории и возможности сопровождения : материалы Третьей международной конференции Российской ассоциации дислексии. – Москва : Российская ассоциация дислексии, МГПУ, 2007. – С. 126–131.
6. Шипицына, Л. М. Азбука общения: Развитие личности ребёнка, навыков общения со взрослыми и сверстниками [Текст] / Л. М. Шипицына, О. В. Защиринская, А. П. Воронова, Т. А. Нилова. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2010. – 244 с.

Королькова Ю.А., Корольков В.А.

РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

В статье рассматриваются особенности развития двигательной сферы детей с нарушением интеллекта, которые необходимо учитывать при построении занятий и уроков по физической культуре.

Ключевые слова: физическое развитие, двигательная сфера, нарушение интеллекта.

Очень часто, говоря об интеллектуальном развитии ребёнка, его условиях и проблемах, мы забываем о том, что пусть и косвенное влияние, но всё же оказывает на него и физическое развитие человека.

В процессе жизни ребёнок активно растёт и развивается, а эти процессы могут успешно проходить только при регуляр-

ной физической активности. Мы часто об этом забываем, пытаясь заставить ученика быть послушным и спокойно сидеть в течение уроков, не давая активно двигаться на перемене.

Отсутствие необходимого минимума движений косвенно очень негативно сказывается на умственном развитии детей. Это выражается в таких тенденциях: дыхание становится

поверхностным, снижается скорость обмена веществ в организме, наблюдается застой крови в ногах, что приводит к снижению внимания, ослаблению памяти, уменьшению скорости мыслительных операций.

В настоящее время большое внимание уделяется вопросам обучения, развития детей с нарушением интеллекта. Данная категория детей является достаточно сложной и проблематичной в вопросах обучения и социализации.

Для высшей нервной деятельности детей с нарушением интеллекта характерны замедленность протекания нервных процессов, слабость замыкательных функций в коре головного мозга, склонность к частому «охранительному» торможению и нарушение связи между первой и второй сигнальными системами.

Несомненно, психофизическое развитие ребёнка с нарушениями интеллекта имеет ряд особенностей и отличий от развития ребёнка в норме. Одним из условий познания окружающего мира, овладения речью, трудовыми навыками, социализации в обществе является развитие двигательной сферы ребёнка. Но, как и познавательная, и эмоционально-волевая, двигательная сфера детей с нарушением интеллекта развивается более медленно с отставанием от нормы. Иногда отклонения бывают весьма существенными, и поэтому у детей не происходит ознакомления с окружающим миром, формирования представлений.

К факторам, влияющим на развитие двигательной сферы детей с нарушением интеллекта, можно отнести тяжесть и структуру дефекта, начало работы по двигательной активности.

У детей с нарушением интеллекта нарушена нервная регуляция мышечной деятельности. Следовательно, не формируется контроль за двигательными актами, возникают трудности в формировании произвольных движений, в становлении их целенаправленности, координированности, пространственной ориентировки. Но данная категория детей очень разнообразна, и нарушения в физическом развитии могут иметь разный характер, разную степень выраженности, выступать в разных сочетаниях.

Особенности физического развития, двигательных способностей, обучаемость и приспособляемость к физической нагрузке прежде всего обусловлены тяжестью интеллектуального дефекта. Чем более выражен интеллектуальный дефект, тем тяжелее нарушение двигательной сферы.

Нарушения физического развития проявляются в отставании массы и длины тела, у таких детей часто наблюдаются нарушения осанки, сводов стопы, деформации грудной клетки, могут наблюдаться деформации черепа и аномалии лицевого скелета. Более низкими могут быть и показатели объёма жизненной ёмкости лёгких. У детей с лёгкой умственной отсталостью замедленный темп психомоторного развития, что проявляется в недостаточном уровне развития локомоторных функций, непродуктивности движений, двигательном беспорядке и суетливости. Движения детей невыразительны, неточны, угловаты, в них не хватает плавности, плохо сформированы движения рук, связанные с мелкой моторикой, а также предметная манипуляция и мимика. У них также страдают согласованность, точность движений и темп движений. Движения замедлены, неуклюжи, что вызывает сложности с формированием бега, прыжков, метаний; детям трудно удерживать заданную позу, дифференцировать усилия и переключаться

на другой вид физических упражнений. У них наблюдается отставание в развитии физических качеств (силы, быстроты, выносливости), больше всего отставание выражено в развитии координационных способностей, что проявляется в недостаточности точности, ориентировке в пространстве, ритмичности движений, сохранении равновесия.

Особенности двигательного развития учащихся с нарушением интеллекта:

1) Нарушения физического развития: отставание в длине и массе тела, ожирение, деформация стопы, низкие показатели жизненной ёмкости лёгких, нарушения в развитии грудной клетки, деформация черепа, лицевого скелета, дисплазия;

2) Недостатки в развитии основных движений;

3) Нарушения в развитии основных физических качеств: отставание от нормы в показателях силы основных мышечных групп туловища и конечностей (на 15-20 %), быстроты движений (10-15 %), скоростно-силовых качеств (15-30 %), подвижности в суставах (10-20 %). [1]

Исходя из вышесказанного, можно говорить о том, что работа по физическому развитию детей с нарушением интеллекта должна строиться с учётом их типологических и индивидуальных особенностей: снижения уровня возрастных требований к физическим упражнениям, кратковременности выполнения каждого отдельного движения по сравнению с нормально развивающимися детьми. «В каждое занятие включается специальная работа по коррекции функции равновесия, укреплению мышц, формирующих правильную осанку, и мышц свода стоп (предупреждение и коррекция плоскостопия), развитию дыхательной мускулатуры и нормализации двигательной активности».

Дети с нарушением интеллекта не овладевают самостоятельно сюжетной игрой, следовательно, на начальных этапах обучения целесообразно проводить с детьми бессюжетные подвижные игры. Необходимо помнить и о том, что у них память кратковременная и достаточно низкий её объём, следовательно, возникают проблемы с выполнением инструкций, и это необходимо учитывать при организации игр с правилами.

Необходимо учитывать и тот факт, что для детей с нарушением интеллекта характерны быстрая истощаемость психических процессов и быстрая утомляемость.

Нельзя рассматривать двигательную сферу изолированно. На построение занятий и уроков по физической культуре будет влиять и особенности эмоционально-волевой сферы. Дети часто легко возбудимы или заторможены, а также легко внушаемы. Очень часто, приходя в образовательные учреждения, дети не владеют санитарно-гигиеническими нормами и правилами. Всё это и многое другое часто является препятствием для установления контакта во время игр или выполнения физических упражнений. Однако и недостатки физического развития влияют на поведение ребёнка с нарушением интеллекта во время игр и занятий физкультурой.

При обучении детей физическим упражнениям необходимо применять сочетание словесных, наглядных и практических методов. Важным является именно использование нескольких методов одновременно, так как обучение детей с нарушением интеллекта должно строиться на полисенсорном подходе. Очень часто педагоги используют наглядный метод обучения без учёта особенностей уровня развития восприятия детей.

Большую роль в физическом развитии детей с нарушениями интеллекта играет правильное определение количества упражнений, которые должны благоприятно влиять на состояние здоровья детей, состояние их сердечно-сосудистой системы и снижение простудных заболеваний.

Нельзя недооценивать влияние развития двигательной сферы на овладение трудовой деятельностью, формирование

которой является одним из основных факторов социализации детей с нарушением интеллекта.

Таким образом, от уровня развития физических способностей учащихся напрямую зависит возможность овладения ими различными видами деятельности. Применение специально разработанной программы по адаптивному физическому воспитанию позволило бы добиться существенной коррекции двигательных функций учащихся.

Библиографический список:

1. Дмитриев, А. А. Физическая культура в специальном образовании [Текст] / А. А. Дмитриев. – Москва : Академия, 2002. – 176 с.
2. Психология лиц с умственной отсталостью [Текст] : уч.-метод. пособие / сост. Е. А. Калмыкова. – Курск : Курск. гос. ун-т, 2007. – 121 с.

Королькова Ю.А., Орехова А.С.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

В данной статье рассматривается формирование физических качеств у детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта. Статья содержит теоретический анализ по данной проблеме.

Ключевые слова: физическое воспитание, физические качества, нарушение интеллекта, дети дошкольного возраста.

Физическое воспитание – целенаправленный процесс приобщения детей к физической культуре, формирование морального сознания, а в конечном итоге физическая культура общества. Этот процесс протекает с первых лет жизни ребёнка и отличается целостностью и единством, предполагая установление органической связи и преемственности между задачами, содержанием и методами воспитания дошкольников с учётом их возрастных особенностей. [1, с. 42] В настоящее время проблема физкультурно-оздоровительной работы с детьми дошкольного возраста приобрела особую значимость. По нашему мнению, это вызвано обновлением содержания образования. Физическое воспитание подрастающего поколения – одна из актуальных и сложнейших проблем, которая должна решаться сегодня всеми, кто имеет отношение к детям.

Основными целями данного процесса являются создание благоприятных условий для полноценного проживания ребёнком дошкольного детства, формирование основ базовой культуры личности, всестороннее развитие психических и физических качеств в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, подготовка детей к жизни в современном обществе.

Следовательно, формирование физических качеств, таких как быстрота, ловкость, сила, выносливость, гибкость, является одной из важнейших задач физического воспитания, так как данные качества проявляются при выполнении любого упражнения только в разной степени, но преимущественное значение приобретает какое-либо одно из них. Например, при беге на короткие дистанции – быстрота; при беге на длинную дистанцию – выносливость, а при прыжках в длину и в высоту с разбега – сила в сочетании с быстротой. В дошкольном возрасте внимание должно быть уделено развитию каждого физического качества у детей.

Дошкольный возраст является важным в развитии ребёнка – именно в это время совершенствуются процессы высшей нервной деятельности, разнообразнее и богаче становятся содержание и формы детской деятельности, наряду с игрой продолжают развиваться и продуктивные виды деятельности, существенно повышается уровень произвольного управления своим поведением, что положительно отражается на всех сторонах развития.

Процесс физического воспитания способствует гармоничному развитию личности, совершенствованию как физических, так и психических, интеллектуальных, духовно-нравственных качеств. Содержание обучения составляют разнообразные физические упражнения, подвижные и спортивные игры, подобранные в соответствии с возрастными особенностями ребёнка.

Обучаясь движениям, ребёнок с учётом возрастных особенностей приобретает знания, необходимые для его сознательной двигательной деятельности; способы деятельности и опыт его реализации; опыт творческой деятельности. Умение самостоятельно мыслить способствует реализации потенциальных природных способностей ребёнка. Многолетние исследования педагогов (Л. М. Коровиной, Э. Я. Степаненковой и др.) показали успешность развития творческой деятельности при обучении ребёнка физическим упражнениям и подвижным играм. [10]

Осознанность и эмоциональное отношение к деятельности, создание у детей мотивации будет обеспечивать целеустремленное и творческое выполнение упражнений. При формировании физических качеств педагог должен учитывать индивидуальные типологические особенности нервной системы ребёнка, подбирать методические приёмы, обеспечивающие индивидуальный подход. Воспитание физических

качеств является не только одной из основных сторон физического воспитания, оно способствует умственному, нравственному, эстетическому развитию, формированию сознательного отношения к своей деятельности, развитию целенаправленности и организованности детей. Все это при комплексном подходе содействует формированию всесторонне развитой личности.

Принципы развития физических качеств у детей дошкольного возраста:

1. Для постоянного формирования двигательных навыков уровень нагрузок должен быть немного завышен.
2. Параллельное развитие элементов воспитания (смелости, выдержки, настойчивости) присутствует при работе над физическими качествами.
3. Оттачивание каждого навыка до мастерства, учитывая все возможности организма.
4. От простого к сложному.
5. Ответственное отношение к развитию двигательных качеств со стороны ребёнка.
6. Индивидуальный подход, учитывающий различную подготовку ребёнка к двигательной активности. [8]

Развитие детей с умственной отсталостью подчиняется основным закономерностям психического развития детей в норме. Но в то же время отмечается наличие специфических закономерностей развития психики, обусловленных органическим поражением головного мозга: замедленный темп развития, опережение физического развития. Двигательная деятельность в основном проявляется в следующих формах работы: подвижные игры, игровые упражнения и соревнования.

Задачи физического воспитания детей с нарушением интеллекта:

1. Дать необходимые знания, умения, навыки по физической культуре.
2. Воспитывать у детей с интеллектуальными нарушениями чувство уверенности в себе, способность общаться с окружающими их людьми, формировать их духовную и коммуникативную культуру.
3. Воспитывать способность владеть своим телом.
4. Развивать физические качества детей, выносливость, ловкость, спортивные навыки посредством применения подвижных игр. [12]

Правильно организованное физическое воспитание детей с нарушением интеллекта способствует развитию у них мышления, памяти, инициативы, воображения, самостоятельности, выработке основных гигиенических навыков. В детском возрасте большое значение для формирования ясных представлений об окружающем мире имеет чувственный опыт ребёнка. В этом периоде игра становится ведущим видом деятельности, но не потому, что ребёнок, как правило, большую часть времени проводит в развлекающих играх, а потому, что игра вызывает качественные изменения в психике ребёнка. Игра значительно усложняется, в ней приобретает жизненный опыт, всё отчетливее прослеживается определённый замысел, проявляется и развивается творческое воображение. С каждым годом в развитии детей всё большую роль начина-

ют играть словесные пояснения и задания взрослого. [12, с. 103]

Одними из важнейших средств физического воспитания ребёнка являются физические упражнения, подвижные игры и спортивные развлечения. Занимаясь физическими упражнениями с детьми, важно внимательно следить за их здоровьем, обращать внимание на их внешний вид, настроение, самочувствие, утомляемость, аппетит и сон.

Подвижные игры различной направленности являются очень эффективным средством комплексного совершенствования двигательных качеств. [3] Они же в наибольшей степени позволяют совершенствовать такие качества, как ловкость, быстрота, сила, выносливость. При рациональном использовании игра становится эффективным методом физического воспитания. Использование подвижных игр предусматривает не только применение каких-либо конкретных средств, оно может осуществляться путём включения методических особенностей игры в любые физические упражнения.

Двигательная активность – это мощный фактор, влияющий на все процессы развития в детском возрасте. В дошкольных учреждениях решаются задачи двигательного характера, интеллектуальной и духовной сфер детей, формирования личностных качеств. Физическое воспитание в дошкольном возрасте представляет собой воспитательно-образовательный процесс со всеми присущими педагогическому процессу общими признаками. В то же время физическое воспитание имеет свои специфические особенности: оно обеспечивает упорядоченное формирование и совершенствование двигательных умений и навыков наряду с оптимизацией развития физических качеств. [3] Поэтому необходимо использование эффективных средств и методов, способствующих одновременному решению всего комплекса задач физического воспитания дошкольников. Для решения этой проблемы нужны формы работы, соответствующие данному возрасту. Игровая деятельность имеет ряд преимуществ, используя которые, можно оказывать значительное воздействие на все стороны развития ребёнка. Положительные эмоции, вызванные участием в игре, усиливают физиологические механизмы в организме и улучшают работу всех его органов и систем, а эмоциональный подъём (радость, удовольствие) создаёт у детей повышенный тонус. Осознанность и эмоциональное отношение к деятельности, создание у детей мотивации будут обеспечивать целеустремленное и творческое выполнение упражнений.

Таким образом, физическое воспитание детей с нарушением интеллекта является неотъемлемой частью всей системы учебно-воспитательной работы детей дошкольного возраста. Оно решает образовательные, воспитательные, коррекционно-компенсаторные и лечебно-оздоровительные задачи. Физическое воспитание осуществляется в тесной связи с умственным, нравственным, эстетическим воспитанием и профессионально-трудовым обучением, занимает одно из важнейших мест в подготовке детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта к обучению в школе, воспитывает личностные качества, способствует социальной интеграции детей с проблемами в развитии в общество.

Библиографический список:

1. Барчуков, И. С. Теория и методика физического воспитания и спорта [Текст] / И. С. Барчуков ; под общ. ред. Г. В. Барчуковой. – Москва : КноРус, 2011. – 365 с.

2. Безденежных, Г. А. Внедрение физкультурно-оздоровительного комплекса занятий в работу с детьми старшего дошкольного возраста [Текст] / Г. А. Безденежных, О. Б. Завьялова // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 3. – С. 166–171.
3. Вавилова, Е. Н. Развивайте у дошкольников ловкость, силу, выносливость [Текст] : пособие для воспитателя детского сада / Е. Н. Вавилова. – Москва : Просвещение, 1981. – 96 с.
4. Водовозова, Е. Н. Царство свободного ребёнка: избранные статьи, практические советы, игры и занятия [Текст] / Е. Н. Водовозова ; [сост., вступ. ст. Н. А. Виноградовой, Н. В. Микляевой]. – Москва : Карапуз, 2010. – 286 с.
5. Дворкина, Н. И. Физическое воспитание детей 5–6 лет на основе подвижных игр, дифференцированных по преимущественному развитию физических качеств [Текст] / Н. И. Дворкина, Л. И. Лубышева. – Москва : Советский спорт, 2007. – 80 с.
6. Дошкольная педагогика [Текст] : учебное пособие для студентов педагогических институтов : в 2 ч. / под ред. В. И. Логиновой, П. Г. Саморуковой. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Просвещение, 1988. – Ч. 1. Содержание коммунистического воспитания в детском саду. – 256 с.
7. Игровая лечебная физкультура [Текст] : методические рекомендации / [сост. О. С. Косынкина и др.]. – Бийск : АГАО им. В. М. Шукшина, 2010. – 45 с.
8. Кенеман, А. В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста [Текст] / А. В. Кенеман. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Просвещение, 1985. – 271 с.
9. Пасечник, Л. Игры-соревнования для детей 5–7 лет [Текст] / Л. Пасечник // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 1. – С. 4–11.
10. Степаненкова, Э. Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребёнка [Текст] : учебное пособие для студентов вузов / Э. Я. Степаненкова. – 2-е изд., испр. – Москва : Академия, 2006. – 365 с.
11. Физическое развитие детей 2–7 лет: развёрнутое перспективное планирование по программе «Детство» [Текст] / авт.-сост. И. М. Сучкова [и др.]. – Волгоград : Учитель, 2012. – 189 с.
12. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика [Текст] : учебник для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – [2-е изд.]. – Москва : Владос, 2005. – 207 с.

Кузнецова М.Н., Соляникова А.А.

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье показана система работы узких специалистов МБОУ «СОШ № 28 с УИОП им. А. А. Угарова» в сопровождении детей с ОВЗ. Раскрыта важность построения индивидуального социально-психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях образовательной учреждения.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, социально-психолого-педагогическое-сопровождение, мультидисциплинарность.

Последнее десятилетие неуклонно характеризуется ростом числа детей с ограниченными возможностями здоровья. Основными причинами, способствующими этому, считаются следующие:

- увеличение количества детей, рождающихся с признаками перинатальных патологий (перинатальной энцефалопатией);

- ухудшение состояния здоровья детей из-за неблагоприятной экологической обстановки и отрицательного психологического климата в некоторых семьях, равнодушия многих родителей к детям при сохранении заботы о внешнем благополучии.

В новых социально-экономических условиях нашего общества остро и актуально встал вопрос о приоритетном значении обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, их социализации и развитии. Об этом свидетельствует ряд нормативных документов Министерства образования Российской Федерации. На основании Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», Конституции РФ, Конвенции ООН о правах ребёнка, ФГОС каждый ребёнок имеет право на посещение общеобразовательной школы. При этом должны быть учтены индивидуальные потребности ребёнка, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, индивидуальные потребности отдельных категорий детей, в том числе детей с ОВЗ.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению

образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания. В свете этого учащимся, которым комиссией ПМПК определен статус «ребёнок с ОВЗ», оказывается социально-педагогическое сопровождение. Сопровождение – это организованная психолого-педагогическая помощь учащемуся с целью повышения эффективности и качества его обучения и воспитания. Структурно сопровождение представляет собой комплекс действий, методик, мероприятий, реализующий заявленную цель.

В МБОУ «СОШ № 28 с УИОП им. А. А. Угарова» каждый ребёнок имеющий статус «ограничение возможности здоровья» по заключению ТППМК) и заявлению родителей обеспечен социально-психолого-педагогическим сопровождением.

Целью социально-психолого-педагогического сопровождения ребёнка с ОВЗ в условиях общеобразовательного учреждения является оказание комплексной помощи, обеспечивающей успешную интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья в социум.

При сопровождении ребёнка с ОВЗ специалисты МБОУ «СОШ № 28 с УИОП им. А. А. Угарова» (педагог-психолог, социальный педагог, учитель-логопед) придерживаются следующих принципов:

1. Приоритет интересов сопровождаемого: специалисты школы стремятся решить каждую проблемную ситуацию с максимальной пользой для ребёнка.

2. Мультидисциплинарность сопровождения: сопровождение ребёнка с ОВЗ реализуется в согласованной работе

специалистов, включённых в единую «связку» (педагог-психолог, социальный педагог, учитель-логопед).

3. Непрерывность сопровождения: поддержка прекращается только после решения проблемы или если подход к решению проблемы будет очевиден.

В МБОУ «СОШ № 28 с УИОП им. А. А. Угарова» сопровождение детей осуществляется по нескольким направлениям, которые отражают основное содержание социально-психолого-педагогического сопровождения:

- диагностическая работа обеспечивает своевременное выявление характера и интенсивности трудностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья, проведение их комплексного обследования и направления на ТПППК;

- на основании заключения и рекомендаций ТПППК специалистами школы разрабатываются индивидуальные коррекционные программы (маршруты);

- собственно коррекционно-развивающая работа, которая обеспечивает своевременную специализированную помощь в освоении содержания образования и коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях школы; способствует формированию универсальных учебных действий у обучающихся (личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных);

- консультативная работа специалистов обеспечивает непрерывность специального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей по вопросам реализации дифференцированных психолого-педагогических

условий обучения, воспитания, коррекции, развития и социализации обучающихся;

- информационно-просветительская работа направлена на разъяснительную деятельность по вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса для данной категории детей, со всеми участниками образовательного процесса.

Опыт показывает, что важную роль в развитии ребёнка с ограниченными возможностями здоровья играет окружающее пространство, которое стимулирует активность ребёнка, делает его творцом своего предметного окружения и, следовательно, творцом своей личности. В результате комплексного социально-психолого-педагогического сопровождения семей и самих школьников с ограниченными возможностями специалисты прогнозируют следующие показатели: уменьшение факторов риска, которые приводят к нарушению психического здоровья в процессе адаптации к школе; формирование комфортной образовательной среды; снижение уровня тревожности родителей и детей; эмоциональное благополучие ребёнка в классе; развитие коммуникативных навыков и творческих способностей учащихся с ограниченными возможностями; выработка учителем стратегий индивидуального (лично-ориентированного) подхода к учащимся, включение родителей в образовательный процесс.

Мир «особого» ребёнка интересен и пуглив. Мир «особого» ребёнка безобразен и красив. Неуклюж, порою странен. Почему он агрессивен? Почему он так закрыт? Почему он так испуган? Почему не говорит? Мир «особого» ребёнка – он закрыт от глаз чужих. Мир особого ребёнка допускает лишь своих!

Библиографический список:

1. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения [Текст] // Дефектология. – 2010. – № 1. – С. 6–23.
2. Никитина, И. М. Дистанционное образование детей с ОВЗ в Челябинской области [Текст] / И. М. Никитина // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2011. – № 8. – С. 41–50.
3. Шевлякова, Е. А. Особенности обучения детей с ОВЗ [Текст] / Е. А. Шевлякова // Справочник заместителя директора школы. – 2012. – № 4. – С. 39–60.
4. Серёгина, И. Н. Формы организации учебной деятельности детей с СДВГ в школе и дома [Текст] / И. Н. Серёгина // Школьные технологии. – 2014. – № 2. – С. 119–126.
5. Приходько, О. Г. Социальное развитие детей с ОВЗ [Текст] / О. Г. Приходько // Специальное образование. – 2014. – № 3. – С. 83–94.

Кузьменок Ю.В.

СЕНСОРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК МЕТОД РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Доступность метода сенсорной интеграции позволяет активно использовать его в комплексной коррекционной работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. Проблемы в сенсорной интеграции, характерные для детей с аутизмом, позволяют педагогу проявить большую гибкость, также важно основывать свою работу на знании особенностей сенсорного восприятия конкретных детей. В статье описаны причины дисфункции сенсорной интеграции, метод сенсорной интеграции, комплекс специальных игр и упражнений, направленных на улучшение сенсорной интеграции и современное средство реализации метода сенсорной интеграции.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, сенсорная интеграция, дисфункция сенсорной интеграции, сенсорное восприятие.

Нарушение сенсорного восприятия окружающего мира является одной из главных особенностей развития детей с расстройством аутистического спектра. Все сведения об окружающем мире и о себе самом человек получает в форме зри-

тельных, слуховых, двигательных, кожных, вкусовых, обонятельных ощущений и восприятий. Однако восприятие не сводится к сумме отдельных ощущений, формирование целостного образа предметов – результат сложного взаимодействия

ощущений и уже имеющихся в коре головного мозга следов прошлых восприятий. Именно дисфункцией сенсорной интеграции объясняется «странное» поведение ребёнка с расстройством аутистического спектра: стереотипии, ритуалы, самостимуляции, аутоагрессия, эхолалия. С помощью такой защиты, ребёнок старается снизить болезненно-травмирующие ощущения, успокоить себя, почувствовать контроль над ситуацией и обрести безопасность в своём уникальном мире.

Дисфункция сенсорной интеграции вызвана двумя основными причинами:

1. Ребёнок получает слишком много чувственной информации, его мозг перегружен.

2. Ребёнок не получает достаточного количества чувственной информации, он начинает её жаждать.

В первом случае свойственна повышенная чувствительность к сенсорным стимулам, проявляющаяся как непереносимость ярких цветов, бытовых шумов, неприятие зрительного, тактильного контактов, боязнь запахов, высоты, осторожность в движениях и т. д. С целью избегания дискомфортных впечатлений ребёнок пытается оградить себя от направленных воздействий, выстраивая систему пассивных (отрешённость) или активных (сопротивление) защит от внешнего вмешательства и формируя отрицательную избирательность к сенсорным стимулам: в центре его внимания оказывается то, что он не любит, не принимает, боится. Например, ребёнок избегает зрительного контакта, боится большого скопления людей, не переносит некоторые звуки и прикосновения, отказывается от ношения определённой одежды, скован и осторожен в движениях и др.

Во втором случае при дефиците активных положительных контактов с окружающей действительностью имеет место быть снижение чувствительности к сенсорным раздражителям. У ребёнка наблюдается особая захваченность отдельными стимулирующими впечатлениями, связанными с рассматриванием, соприкосновением, изменением положения тела в пространстве, ощущением своих мышечных связей и суставов. Это могут быть однообразные манипуляции с предметами, взмахи рук, застывания в определённых странных позах, избирательное напряжение отдельных мышц и суставов, бег по кругу, прыжки, кружение, раскачивание и другие действия с целью воспроизведения одного и того же приятного впечатления. Таким образом, дисфункция сенсорной интеграции проявляется через ограничения поведенческого спектра: гиперфункция – в виде сенсорных защит, гипофункция – в виде сенсорной аутостимуляции.

Обычно дисфункция сенсорной интеграции проявляется в дефицитности нескольких сенсорных систем, поскольку они взаимосвязаны и нарушения одной приводят к проблемам в развитии других. Причём каждая сенсорная система может быть поражена различно. Например, ребёнок может иметь гипочувствительность к зрительным, обонятельным, вкусовым раздражителям и гиперчувствительность к слуховым, тактильным стимулам. Основой диагностики дисфункции сенсорной интеграции является наблюдение за поведением ребёнка, которое осуществляется либо непосредственно, либо опосредованно с помощью опроса его ближайшего окружения. Очевидно, что дети с дисфункцией сенсорной интеграции не могут самостоятельно справиться с перечисленными проблемами. Их профилактика и преодоление сопряжены с проведением специальных коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на улучшение интеграции между различными сенсорными системами.

В последние десятилетия во многих странах в коррекционно-развивающей работе с детьми с РАС активно исполь-

зуется метод сенсорной интеграции. Этот метод был разработан американским трудотерапевтом Джин Айрес (Jean Ayres) и направлен на стимуляцию работы органов чувств в условиях координации различных сенсорных систем. В России проблема сенсорной интеграции детей с нарушением аутистического спектра стала изучаться сравнительно недавно.

Этот метод основан на выработке у детей с РАС способностей к осмыслению и восприятию сенсорной информации при применении к ним сенсорной стимуляции: зрения, слуха, обоняния, вкуса, осязания, ориентации в пространстве и проприоцептивного чувства. Дети, страдающие аутизмом, часто испытывают трудности с чувствами. Они могут быть недостаточно или слишком чувствительными, не уметь интегрировать свои чувства. Метод сенсорной интеграции направлен на снижение чувствительности ребёнка и оказании ему помощи в реорганизации чувственной информации. Например, если ребёнок испытывает трудности с осязанием, коррекционная работа может включать обращение с большим количеством разных на ощупь предметов. Важным является установление эмоционального контакта с ребёнком. Педагог привлекает внимание ребёнка – сначала не к себе, а к приятному сенсорному эффекту, насыщая ребёнка разнообразными сенсорными впечатлениями, в том числе путём зрительной, вестибулярной и звуковой стимуляции, при этом постоянно отслеживая реакцию ребёнка. Во время работы педагог связывает себя, своё лицо, улыбку, голос с привычной аутостимуляцией ребёнка. Аутичный ребёнок не имеет возможности проигнорировать оказываемое воздействие и вынужден взаимодействовать с педагогом. Установление и развитие эмоциональной связи даёт педагогу возможность помочь аутичному ребёнку перейти от защиты к постепенному освоению мира. Выбор стимулов и сенсорной системы, на которую они направлены, зависит от индивидуального обследования ребёнка.

Педагог может использовать специальные приёмы, помогая детям достичь оптимальной для их нарушения сенсорной интеграции.

Комплекс специальных игр и упражнений, направленных на улучшение сенсорной интеграции:

- вращение по кругу;
- раскачивание на качелях или в гамаке;
- перекачивание со спины на живот;
- заворачивание в ковёр, одеяло, тяжёлые ткани, рулон бумаги;
- пролезание в ограниченное пространство, преодоление препятствий;
- толкание тяжёлых предметов, игры с тяжёлым мячом;
- растягивание эластичных лент;
- балансирование на гимнастических мячах;
- катание на животе на роликовой доске;
- ползание, ходьба, бег по неровной, наклонной, ограниченной, неустойчивой поверхности;
- лазание по тренажёрным стенкам;
- перетягивание каната;
- прыжки на мате, матрасе, батуте, в мешке, через скакалку;
- прыжки с маракасами в руках;
- прыжки на палочке лошадка в ритме музыки;
- имитация движений животных;
- движения под музыку, пение песен с движениями;
- подражание позам и очерёдности движений;
- футбол бумажным пакетом;
 - броски в цель бумажных снежков;
- игры с мыльными пузырями;
- дидактические игры на материале твердых и мягких вкладок, мозаик, матрешек, конструктивных, разбирающихся по частям предметов и игрушек;

- исследовательские игры с водой, с песком, камешками, ракушками, в сухом бассейне, игры с надувными и плавающими предметами.

Одним из современных средств реализации метода сенсорной интеграции является специально оборудованная сенсорная комната. Сенсорная комната (СК) представляет собой искусственно созданное окружение, где ребёнок с РАС, пребывая в безопасной комфортной обстановке, наполненной разнообразными стимулами, самостоятельно или при ненавязчивом сопровождении специалиста исследует среду. Каждая СК предлагает гораздо больше различных впечатлений, чем традиционное окружение, и позволяет их использовать более длительное время. В условиях СК используется массированный поток информации на каждую сенсорную систему. Одновременная стимуляция нескольких сенсорных систем приводит не только к повышению активности восприятия, но и к обеспечению сенсорной интеграции.

Комплектация традиционной сенсорной комнаты может включать:

1. Мягкую среду, в которую входят комплекс из матрасов и матов, мягкие модули и пуфы, фигуры из пенопластовой крошки, валики, одеяла, гамаки и даже надувная кровать.

2. Зрительную среду. Такая среда включает цветные шары, шары с зеркальной поверхностью, пузырьковые столбики, всевозможные интерактивные панели, светильники, кристаллические лампы, подвески, фотообои с изображением ландшафта.

3. Звуковую среду. Она может быть обеспечена музыкальным центром, инструментами типа ложек и треугольников, музыкальными игрушками, книжками, шкатулками, детскими телефончиками.

4. Тактильную среду, к которой могут относиться душ из ярких лент, вещи из шерсти, шелка, кожи, меха, наждачная бумага, различные виды пряжек и застежек, ванны с песком и крупами, массажные коврики и тропы для ног.

5. Воздушную среду. Такая среда может быть обеспечена вентиляторами, ароматическими палочками или маслами, пахучими цветами или растениями.

Степень эффективности СК можно значительно усилить, применяя дополнительные материалы. В специальных сенсорных банках можно собрать разнообразную коллекцию визуальных, тактильных, звуковых и др. стимулов:

1. Банк зрительных ощущений: неоновые палочки, карманные фонарики, цветные стёклышки, пластинки и камешки, бусы, пуговицы, калейдоскоп, фольга, ёлочные мишура и

дождик, газовые и шелковые платки различных цветов, разноцветные перья, мыльные пузыри, цветные прищепки, зеркала.

2. Банк тактильных и двигательных ощущений: различные по форме и степени жесткости кисточки, щётки, губки, вибрирующие игрушки, массажные варежки, пемза, мячики из меха, с шипами, колючками и другой контрастной фактурой, тактильные мешочки с разными наполнителями (рис, горох, пуговицы, кусочки поролона, шарики пенопласта), резиновые шары с сыпучими веществами (песок, мука, крахмала, крупа).

3. Банк слуховых ощущений: погремушки, шумовые банки, звучащие коробочки, свистки, колокольчики, музыкально-дидактические игры.

4. Банк обонятельных ощущений: флакончики с запахами, пакетики со специями, тряпичные куклы, набитые сухими травами.

Основные правила при проведении игр и упражнений, направленных на улучшение сенсорной интеграции:

- не настаивать, если ребёнок не включается в игру, и повторить попытку в следующий раз;

- не останавливать игру, если ребёнку она понравилась, но он остается пассивным;

- предлагать новое постепенно и маленькими порциями, при первых признаках тревоги или страха немедленно прекращать игру.

Понравившаяся игра потребует некоторого количества повторений, ребёнку необходимо «обжить» новые ощущения.

Недооценить значение стимуляции сенсорного восприятия мира нельзя. Через развитие сенсорики мы даём ребёнку механизм познания мира. Совершенствуя способность мозга обрабатывать сенсорную информацию, ребёнок начинает лучше коммуницировать в повседневной жизни. Это позволяет говорить о значимости метода и о больших перспективах его использования в комплексной коррекционной работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра.

Помощь аутичному ребёнку «...растягивается на много лет, в течение которых эффекты дней, недель и месяцев могут казаться удручающе малыми или вовсе отсутствующими. Но каждый -- пусть даже самый малый -- шаг прогресса драгоценен: из этих неуклюжих поначалу шажков и шагов складывается общий путь улучшения и приспособления к жизни. Да, далеко не у каждого ребёнка этот путь окажется так велик, как того хотелось бы. Но обретенное на этом пути ребёнком останется с ним и будет помогать ему жить более самостоятельно и уверенно» (В.Е. Каган).

Библиографический список:

1. Айрес, Э. Ребёнок и сенсорная интеграция [Текст] / Э. Айрес. – Москва : Теревинф, 2012.
2. Войлокова, Е. Ф. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Е.Ф. Войлокова. – Москва : Каро, 2005.
3. Крановиц, К. С. Разбалансированный ребёнок [Текст] / К. С. Крановиц. – Санкт-Петербург : Редактор, 2012.
4. Барбера, М. Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход [Текст] / М. Л. Барбера. – Екатеринбург : Рама Пабблишинг, 2014.
5. Миненкова, И. Н. Обеспечение сенсорной интеграции в коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжёлыми и/или множественными нарушениями психофизического развития [Текст] / И. Н. Миненкова // Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич и др. ; науч. ред. С. Е. Гайдукевич. – Минск : УО БГПУ им. М. Танка, 2007.
6. Нищева, Н. В. Сенсомоторное развитие детей дошкольного возраста [Текст] / сост. Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2011.
7. Никольская, О. С. Аутичный ребёнок. Пути помощи [Текст] / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Москва : Теревинф, 2000.
8. Нуриева, Л. Г. Развитие речи у аутичных детей [Текст] / Л. Г. Нуриева. – Москва : Теревинф, 2013.
9. Шрам, Р. Детский аутизм и АВА [Текст] / Р. Шрам. – Екатеринбург : Рама Пабблишинг, 2013.
10. Делани, Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом [Текст] / Т. Делани. – Екатеринбург : Рама Пабблишинг, 2014.

Куницкая И.А.

ВЛИЯНИЕ ВЕРБОТОНАЛЬНОГО МЕТОДА НА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ НЕСЛЫШАЩИХ ШКОЛЬНИКОВ

Использование пальчиковой гимнастики как средство развития мелкой моторики младшего школьника с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: младшие школьники с нарушением речи, мелкая моторика, речевое развитие, пальчиковая гимнастика, системность занятий.

Речь – важнейшая психическая функция, присущая только человеку. На основе речи и её смысловой единицы – слова – формируются и развиваются такие психические процессы, как восприятие, воображение, память. Она формируется в процессе общего психофизического развития ребёнка. К условиям формирования нормальной речи относятся нормальная центральная нервная система, наличие нормального слуха и зрения и достаточный уровень активного речевого общения взрослых с ребёнком.

Как указывают Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова, с каждым годом количество детей с нарушением речи растёт. Дети с речевой патологией, как правило, имеют трудности в обучении.

Нарушения различных сторон речи, ограничивающих возможности пользования языковыми средствами общения и общения, вызывают специфические отклонения со стороны других высших психических функций: внимания, памяти, воображения, вербально-логического мышления, эмоционально-волевой и личностной сфер.

Наличие органического поражения мозга обуславливает то, что эти младшие школьники с нарушением речи плохо переносят жару, езду в транспорте, долгое качание на качелях, нередко они жалуются на головные боли, тошноту и головокружения. У многих из них выявляются различные двигательные нарушения: нарушения равновесия, координации движений, недифференцированность движений пальцев рук и артикуляционных движений. Такие дети быстро истощаются и пресыщаются любым видом деятельности, характеризуются раздражительностью, повышенной возбудимостью, двигательной расторможенностью, не могут спокойно сидеть, теребят что-то в руках, болтают ногами. Они эмоционально неустойчивы, настроение быстро меняется.

Работая с учащимися младших классов с речевой патологией, мною было отмечено, что многие из школьников неумело держат карандаш, некоторые его сильно сжимают в руках, а у других он часто выпадает. Это связано с тем, что у них нарушен мышечный тонус кистей рук. Сложности возникли в обведении картинки по точкам, линии не получались, некоторые дети обводят одну линию по несколько раз. Закрашивать картинку акkuratными штрихами не получается, так как дети не умеют плавно работать карандашом, проводить один штрих возле другого. Также сложности возникали и при проведении графического диктанта учащиеся путают стороны, а также неумело проводят линии по клеткам. Им трудно шнуровать ботинки, застёгивать пуговицы, собирать рассыпавшиеся детали конструктора, работать с пазлами, счётными палочками, мозаикой. Многие отказываются от любимых другими детьми лепки и аппликации, так как не успевают выполнять задания в одном темпе с другими учащимися.

Так как отстаёт развитие мелкой моторики, то задерживается и речевое развитие. Пальцы и ладони ребёнка пронизаны нервными окончаниями, напрямую связаны с мозговыми центрами, отвечающими за абстрактное мышление и речь, как

устную, так и письменную. Поэтому движения рук помогают убрать напряжение не только с самих рук, но и с губ. Они способствуют улучшению произношения многих звуков, а значит, развитию речи. Учёными Института физиологии детей и подростков (М. М. Кольцово, Е. И. Исениной, Л. В. Антаковой-Фоминой) была подтверждена и обоснована эта взаимосвязь. Работы В. М. Бехтерева также доказали влияние манипуляции рук на функции высшей нервной деятельности, развитие речи. М. Монтессори разработала систему обучения и развития детей с проблемами, основанную на развитии сенсорики и моторики ребёнка.

И поэтому помочь развить учащимся мелкую моторику мы можем посредством пальчиковой гимнастики. Пальчиковая гимнастика – это целенаправленная рефлекторная гимнастика для мозга, стимулирующая развитие его отдельных зон. Исходя из логики сторонников пальчиковых игр, чем чаще «тренировать» таким образом, мозг, тем интенсивнее будет идти формирование его верхних отделов, отвечающих за речь и чтение.

Мы можем инсценировать какие-либо рифмованные истории, сказки при помощи пальцев. Многие игры требуют участия обеих рук, что даёт возможность детям ориентироваться в понятиях «вправо», «влево», «вверх», «вниз». Включение пальчиковой гимнастики и упражнений в любой урок, коррекционное занятие вызывает у учащихся оживление, эмоциональный подъём и оказывает специфическое тонизирующее действие на функциональное состояние мозга и развитие речи.

Видя актуальность данной проблемы, я подобрала разные упражнения для пальчиковой гимнастики. Задания давались по принципу «от простого к сложному». Во время выполнения упражнений нужно учитывать индивидуальные особенности каждого ребёнка, настроение, желание и возможности. Главное, чтобы занятия приносили детям только положительные эмоции.

Предлагаю вниманию коллег игры и упражнения, способствующие развитию мелкой моторики.

Упражнение 1. «Зайка».

Указательный и средний пальцы выпрямлены. Остальные сжаты в кулак.

«Кто там скачет на лужайке?»

Это длинноухий зайка!»

Упражнение 2. «Колечко».

Соединить большой и указательный пальцы вместе в колечко. Остальные пальцы выпрямить, поднять вверх и прижать друг к другу.

«На узорное крылечко

Кто-то уронил колечко.

И оно с крыльца скатилось,

За ступеньку закатилось.

Дети смотрят там и тут,

Но колечка не найдут.»

Упражнение 3. «Очки».

Сделать двумя руками колечки. Поднести к глазам, имитируя очки.

«Вот колечки – посмотри!

Превращаются в очки!»

Упражнение 4. «Собака».

Ладонь поставить на ребро, большой палец выпрямить и поднять вверх. Остальные пальцы сомкнуть. Мизинец то опускать, то поднимать, имитируя движение собачьей пасти.

«Ав-ав-ав – я не пугаю,

Я с ребятами играю!»

Упражнение 5. «Пальчики здороваются».

Расположить ладонь перед собой, выпрямить и раздвинуть пальцы. Кончиком большого пальца поочередно касаться кончиков указательного, среднего, безымянного и мизинца. Сначала упражнение выполняется одной рукой, затем другой, после двумя руками одновременно.

«– Здравствуй, указательный!

– Привет, средний!

– Здорово, безымянный!

– Как дела, мизинец?»

Упражнение 6. «Семья».

Исходное положение. Сжать пальчики в кулачок. Затем по очереди разгибать их, начиная с большого пальца. На слова последней строчки ритмично сжимать и разжимать пальцы.

«Этот пальчик – дедушка,

Этот пальчик – бабушка,

Этот пальчик – папочка,

Этот пальчик – мамочка.

Этот пальчик – это я.

Вот и вся моя семья.»

Упражнение 7. «Ёжик» (с использованием массажного шарика су-джок).

Катаем шарик между ладонями, одновременно проговаривая стихотворение.

«Ходит ёжик без дорожек,

Не бежит ни от кого.

С головы до ножек

Весь в иголках ёжик.

Как же взять его?»

Упражнение 8. «Пальчики» (с использованием массажного шарика су-джок).

Поочередно надеваем массажное кольцо на каждый палец, одновременно проговаривая стихотворение.

«Раз – два – три – четыре – пять, (разгибать пальцы по одному)

Вышли пальцы погулять,

Этот пальчик – самый сильный, самый толстый и большой.

Этот пальчик для того, чтоб показывать его.

Этот пальчик – самый длинный, и стоит он в середине.

Этот пальчик – безымянный, он избалованный самый.

А мизинчик, хоть и мал, очень ловок и удал.»

Упражнение 9. «Котёнок». (с использованием бельевых прищепок).

Прищепки прищепляем на ногтевые фаланги пальцев правой, а затем левой руки, параллельно проговаривая стихотворение.

«Сильно кусает

Котёнок-глупыш!

Он думает, что это

Не палец, амышь!

Но я же играю с тобою, малыш!

А будешь кусаться – скажу тебе:

«Кыш!»

Упражнение 10. «Медведь» (с использованием аппликатора Кузнецова или Ляпко).

Кисть одной руки лежит на коврик ладонью вниз, пальцы разведены. Другая рука указательным пальцем по очереди прижимает каждый ноготь. На каждую строчку нажимаем на один палец.

«Шёл медведь к своей берлоге

Да споткнулся на пороге.

«Видно, очень мало сил

Я на зиму накопил» –

Так подумал и пошёл

Он на поиск диких пчёл.

Все медведи – сладкоежки,

Любят есть медок без спешки,

А наевшись, без тревоги

До весны сопят в берлоге.»

Чтобы работа по развитию мелкой моторики была более эффективной, необходимо соблюдать следующие общие рекомендации:

- выполнение упражнений должно быть регулярным;

- развитие ручной умелости предполагает определённую степень зрелости мозговых структур, заставляя ребёнка заниматься через силу неэффективно. Нужно начать с того уровня упражнений, который будет получаться и доставлять удовольствие;

- время выполнения упражнений не может быть долгим, т. к. внимание и интерес ребёнка быстро иссякают;

- нужно соблюдать комфортный для ребёнка темп выполнения;

- занятия должны быть совместными. Это определяется необходимостью точного выполнения движений, в противном случае результат не будет достигнут.

- всегда предлагается инструкция, которая должна быть простой, короткой и точной. Повторение инструкций, а также проговаривание действий в процессе выполнения облегчает работу.

Развитие мелкой моторики – это достаточно длительный процесс, результаты которого прослеживаются в том, что движение рук учащих приобретают уверенность, хорошую подвижность, гибкость, исчезает скованность. По мере совершенствования мелкой моторики улучшаются речевое развитие и артикуляционная моторика, память, внимание, слуховое и зрительное восприятие, воспитывается усидчивость. Также отмечается улучшение почерка учащих, элементы букв становятся ровными, аккуратными.

Таким образом, речь является одной из важнейших функций в жизни человека. Если нарушена речь, значит, запаздывают в своём развитии память, внимание, мышление. Пальцы и ладони человека пронизаны нервными окончаниями, которые связаны с мозговыми центрами, отвечающими за мышление и речь. Развивать мелкую моторику можно при помощи пальчиковой гимнастики. Эти упражнения позволяют стимулировать отдельные зоны коры головного мозга. Результат развития мелкой моторики будет виден в том, что у школьников с нарушением речи появляется уверенность, точность в движениях рук, улучшается подвижность артикуляционного аппарата и речевое развитие. Всё это будет заметно в том случае, если пальчиковая гимнастика будет проводиться регулярно, а материал будет верно подобран и интересен школьникам с нарушениями речи.

Библиографический список:

1. Акименко, В. М. Развивающие технологии в логопедии [Текст] / В. М. Акименко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2011. – 109 с.

2. Воронина, Л. П. Картотеки артикуляционной и дыхательной гимнастики, массажа и самомассажа [Текст] / Л. П. Воронина, Н. А. Червякова. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2015. – 80 с.
3. Косинова, Е. М. Гимнастика для пальчиков [Текст] / Е. М. Косинова. – Москва : Олма-Пресс, 2000. – 64 с.
4. Кузнецова, Л. В. Основы специальной психологии [Текст] : учебник / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева. – Москва : Академия, 2003. – 480 с.
5. Янушко, Е. А. Развитие мелкой моторики рук у детей раннего возраста [Текст] / Е. А. Янушко. – Москва : Мозаика-Синтез, 2007. – 56 с.

Литвинова Л.А.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ НА УРОКАХ ТРУДОВОЙ ПОДГОТОВКИ В ШКОЛЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Развитие речи на уроках трудового обучения можно назвать одной из сопутствующих коррекционно-образовательных задач учителя школы-интерната. Совместная трудовая деятельность мотивирует речевую активность детей, вызывает необходимость речевого общения с взрослыми и сверстниками.

Ключевые слова: оречевление учебной деятельности, развитие словарного запаса, тактильного восприятия, моторики, пространственных отношений.

Уроки трудового обучения наряду с общеобразовательными целями и задачами предусматривают формирование у детей тактильного восприятия, мелкой моторики, пространственной ориентации, развития зрительного, слухового восприятия, словарного запаса и грамматического строя речи. Принципиальными моментами организации коррекционно-развивающего обучения является формирование коммуникативной функции речи путём оречевления всей учебной деятельности.

Трудовое обучение занимает определённое место в системе обучения детей с речевыми нарушениями, приобретая особую значимость в связи с некоторыми специфическими особенностями общего и речевого развития этой категории детей с ОВЗ.

Так, например, замечено, что занятость детей изготовлением какого-либо изделия способствует устранению у них заикания. Речь ребёнка, конкретизируясь в трудовом процессе, получает реальную опору в виде наглядных действий самого школьника. Трудовые усилия поглощают всё его внимание, тем самым являются отвлекающим фактором от акта речи и приводят к снятию страха речи. Трудовая деятельность тренирует волю детей, делает нервную систему более устойчивой к стрессам. Как указывает в своих практических работах Н. А. Чевелёва, трудовые успехи порождают веру в собственные возможности ребёнка.

На уроках трудового обучения используются групповые и индивидуальные формы обучения, чтобы обеспечить формирование правильного звукопроизношения, словообразовательных процессов и умения строить связные, логические высказывания. Так, проводя работу по закреплению отдельных звуков в новых словах или словосочетаниях, учитель предлагает учащимся перечислить материалы, инструменты, приспособления, операции, в названиях которых есть определённый звук: С, Р, Л и т. д.. Например, звук С есть в названиях таких материалов, как жёсть, сталь, древесина, в названиях следующих инструментов, приспособлений, операций: верстак, тиски, станок, струбица, столик, сверление, склейка. Усложняя задание, можно предложить перечислить предметы и операции, названия которых начинаются с определённого звука. Такие упражнения обучают детей пользоваться трудовой лексикой, и в нужный момент в процессе спонтанной речи они легко находят требуемое слово. Если случается

ошибка, присутствующие на занятиях ученики поправляют товарища.

Учителю необходимо научить учащихся понимать и выражать в речи пространственные отношения. Глядя на предметы, находящиеся в мастерской, дети учатся обозначать их взаимное расположение, например: инструменты под верстаком, верстак над инструментами, верстак у окна, возле деревообрабатывающего станка другие верстаки. Школьники учатся выражать временные отношения («Мы разметили, затем отпилили», «Мы отпилили после того, как разметили»).

Развитию речемыслительных операций способствует проведение речевых игр на уроках – составление детьми описаний различных объектов (инструментов, приспособлений, материалов) и отгадывание объекта по предложенному описанию. Предварительно учитель показывает, как это делается, поясняет, что описание не должно содержать название предмета. Первому поднявшему руку и правильно ответившему даётся возможность предложить одноклассникам свою «загадку». По ходу игры учитель и обучающиеся исправляют допущенные в речи аграмматизмы, оценивают, насколько правильно и полно составлено описание. Таким образом, у детей формируются навыки саморегуляции речевой деятельности.

Точность и полнота описания различных объектов зависят от уровня развития речи учащихся. Без умения правильно обозначать отдельные части, детали, признаки образца формирование полноценной речемыслительной деятельности на уроках трудового обучения невозможно. Готовясь к урокам, учитель должен тщательно планировать словарную работу, проводимую на уроке, должен отрабатывать с детьми значения слов, терминов, необходимых для описания образца, следить за грамматическим оформлением высказываний школьников. Например, при прохождении темы «Изготовление модели кораблика» необходимо провести словарную работу по изучению новых слов: судно речное, судно морское, корпус, борт, палуба, рубка, каюта, кубрик, якорь, корма, киль, иллюминатор, капитан, матрос, штурман, радист, антенна, радар, штурвал и много других слов, относящихся к судоходению.

По теме «Изготовление самолёта» необходима работа над следующими словами: фюзеляж, биплан, нос, винт, пропеллер, турбина, салон, шасси, кабина, крылья, люк, двигатель, капитан, штурман. В старших классах речевой материал

усложняется: фальцгобель, штангенциркуль, реймус, зензубель, масштаб.

На основе реальных ситуаций дети учатся сравнивать предметы по пространственным признакам: больше – меньше, выше – ниже, толще – тоньше, шире – уже, большой – маленький, одинаковый, ровный, высокий – низкий, толстый – тонкий, узкий – широкий, самый большой – самый маленький. Используются такие речевые обороты, как «деревянная линейка длиннее, чем металлическая», «металлическая линейка короче, чем деревянная».

В старших классах задания можно усложнять. Сравнение проводится на основе нескольких признаков. Обучающиеся рассматривают два деревянных ящика: один – высокий, большой, неокрашенный, прямоугольной формы; другой – низкий, маленький, выкрашенный в серый цвет, квадратной формы.

Учитель предлагает определить, чем эти предметы похожи и чем они отличаются друг от друга. Если обучающиеся не могут определить в сравниваемых предметах признаки сходства, следует добавить ещё один предмет, в котором соответствующий признак будет варьироваться. В данном случае это может быть ещё один ящик, но выполненный из металла или пластмассы. Учащиеся должны ответить, чем похожи два первых предмета и чем они отличаются от третьего.

Одновременно формируются понятия о величине (длина, ширина, толщина, высота), форме (прямоугольник, квадрат, круг, цилиндр), материале (дерево, металл, пластмасса), качестве поверхности и отделки (гладкая, шероховатая), качестве материала (тяжёлый, твёрдый, гибкий, податливый в обработке) и т. д. Затем задания можно усложнять, предлагая предметы, у которых трудно обнаружить сходство и различие.

На основе речемыслительных операций сравнения, анализа, синтеза у учащихся формируются обобщающие понятия. Предметы могут группироваться, классифицироваться на основе того или иного признака: цвета, формы, величины, назначения предмета и т. д.

Например, предлагается из ряда предметов – скажем, инструментов и приспособлений – образовать две группы. При этом поясняется, что с помощью инструментов выполняются конкретные операции, а приспособления играют вспомогательную роль при выполнении операций, действий. Обучающиеся сначала просто перечисляют известные им инструменты и приспособления (те, например, которые использовались на уроке), а затем группируют: это инструменты, это приспособления. Учитель может предложить назвать предметы, которые образуют такие понятия, как заготовка, деталь, изделие, и, наоборот, называя конкретные предметы, просит сгруппировать их, объединяя одним словом. Задания на группировку предметов необходимо давать на протяжении всего времени обучения. Дети ищут основания, позволяющие объединить предметы одним понятием, что причает их логически рассуждать, помогает усвоить нужные термины, что способствует увеличению словарного запаса и развитию речи в целом.

Довольно сложным заданием для учащихся является следующее. Учащимся показывают и называют предметы, принадлежащие к разным группам, например: ножовка и направлятель – инструмент и приспособление. Детям надо показать и назвать предметы, относящиеся к одной и другой группе. В качестве признаков этих групп предметов показываются следующие: ножовка – инструмент, она пилит, направлятель – приспособление, он помогает пилить.

Известно, что для осуществления любой операции используется материал, инструмент и часто приспособление. Эти понятия (материал, инструмент, приспособление, операция) связаны друг с другом самим смыслом технологического процесса. Учащимся даётся задание: прочитать столбики слов и сказать, какого слова-понятия в каждом столбике недостаёт. Выполняя это задание, школьники осмысливают те условия, которые обеспечивают технологический процесс. Учитель задаёт вопросы: «Можно ли выполнять работу без материала? Без приспособления? Инструмента? Не выполняя необходимой операции?». Учащиеся объясняют, в каких случаях можно обойтись без приспособления, не изменяя при этом технологического процесса, без ущерба качеству, не нарушая безопасности труда. Это упражнение может быть построено на конкретных понятиях. Столбики слов надо дополнить названием операции или материала, инструмента, приспособления, необходимых для выполнения.

Следующим важным условием в процессе активизации речи учащихся нашей школы является выработка умения высказывать свои суждения и строить умозаключения. Суждение отражает связь предметов и явлений, тех или иных признаков. В суждении отрицается или утверждается что-либо относительно одного предмета или определённой группы предметов. Например, угольник – это инструмент (утвердительное суждение), направлятель – это не инструмент (отрицательное суждение). Для овладения правильным построением суждения необходимо освоить понятия «всё» и «некоторые». Усвоение значения слова «некоторые» для учащихся с речевой патологией представляет определённую трудность. Чтобы дети овладели этим словом как понятием, с ними проводится специальная работа. Учитель показывает несколько различных предметов: ножовку, направлятель, напильник, струбцину, рубанок – и называет их. Затем спрашивает: «Все ли названы предметы-инструменты?» – после чего учащиеся выделяют два предмета (направлятель, струбцину), не относящихся к инструментам, и формулируют правильный ответ: «Некоторые предметы не инструменты».

Речь способствует точности и осмысленности деятельности, её упорядочению. Особую значимость в этом направлении имеют устные отчёты детей. Рассказывая о выполненной им работе, ребёнок осмысливает правильность (или ошибочность) произведённых действий, закрепляет в сознании последовательность этапов работы и отдельных операций. Навык словесного отчёта существенно помогает развитию умения планировать будущую работу, что значительно труднее, чем рассказать о выполненной деятельности. Учитель должен добиваться такого рассказа, который был бы понятен каждому – даже тому, кто не знает, какую работу выполнял ученик.

Детям, имеющим недостатки речевого развития, важен успех в трудовой деятельности. Видя, что ему удалось изготовление какого-либо изделия, ребёнок радуется, ему хочется поделиться своей радостью с одноклассниками, что способствует желанию говорить даже тем, у кого есть страх речи, кто стесняется общаться.

Таким образом, трудовая деятельность учащихся, особенно совместная, вызывает необходимость речевого общения со взрослыми и сверстниками. Помимо речемыслительной деятельности, у школьников развивается мелкая моторика, улучшается тактильное восприятие предметов, они становятся увереннее в себе и своих возможностях.

Библиографический список:

1. Захаров, А. Ю. Развитие языковых средств обучения в процессе трудового обучения детей с речевой патологией [Текст] / А. Ю. Захаров // Дефектология. – 1991. – № 5. – С. 41.
2. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребёнка [Текст] / М. И. Лисина ; под ред. М. Рузской. – Воронеж, 1997.
3. Ляпидевский, С. С. Воспитание и обучение детей с расстройствами речи [Текст] / С. С. Ляпидевский. – Москва : Просвещение, 1980.
4. Мирский, С. П. Методика профессионально-трудоустройства в вспомогательной школе [Текст] / С. П. Мирский. – Москва : Просвещение, 1980.
5. Рождественский, Н. С. Речевое развитие младших школьников [Текст] / Н. С. Рождественский. – Москва : Просвещение, 1980.
6. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей [Текст] / Е. И. Тихеева. – Москва : Просвещение, 1981.

Луц Е.В.

ВЛИЯНИЕ ВЕРБОТОНАЛЬНОГО МЕТОДА НА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ НЕСЛЫШАЩИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье представлен опыт работы сурдопедагога по созданию у неслышащего ребёнка речевых навыков на основе сохранных анализаторов в комплексе с техническими средствами и опираясь на способность обучающегося к подражанию

Ключевые слова: речевой слух, полисенсорная основа восприятия, верботональный метод, прочный динамический стереотип, фонетические движения, коррекция звука с помощью напряженности.

Обучение устной речи неслышащих школьников базируется на создании единой системы слухозрительно-кинестетических связей в условиях интенсивной работы по развитию речевого слуха. В этих условиях у учащихся формируется принципиально новая полисенсорная основа восприятия и воспроизведения устной речи. Средством выражения и осуществления мышления является язык. Обучение языку – это всегда процесс познания нового, процесс мышления с одновременным обогащением и совершенствованием языковых средств выражения мысли. [1]

И в этом плане формирование речевой деятельности ребёнка, в том числе и неслышащего, представляется как развивающий познавательный процесс овладения языком, данным в речи окружающих и усваиваемых в нормальных условиях путем подражания.

Такое понимание соотношения языка и речи позволяет выделить две последовательные задачи, решаемые в условиях специального (коррекционного) обучения лиц с нарушением слуха, т. е. глухих и слабослышащих:

- создать условия для усвоения языка, прежде всего в его основной коммуникативной функции;
- сформировать речь.

Приобщая глухого ребёнка к общению в социуме как устной, так и письменной речью, сурдопедагог оказывает глубокое положительное влияние на формирование всей личности неслышащего ребёнка, и усвоение им словесной речью является именно результатом кропотливой работы сурдопедагога, требующей знания специальных приёмов и методов, применяемых в обучении лиц с нарушением слуха.

Овладевая языком, ребёнок усваивает его словарный запас, грамматический строй и фонетическую систему. Усвоение фонетической системы языка связано с приобретением умения различать на слух и воспроизводить в произношении её элементы: логотомы (слоги без значения), ритм, интонацию, длительность, напряженность, т. е. просодию, и разнообразные сочетания этих элементов в словах и предложениях. [2]

Глухой ребёнок, несмотря на глубокое нарушение или полное отсутствие слуха, располагает известными средствами для усвоения им словесной речи во всём её многообразии. Помогают ему в этом сохранные анализаторы: зрительный, тактильный, двигательный, а в ряде случаев и наличие остаточной функции слухового анализатора. В результате этих ощущений человеческое тело в целом участвует как в восприятии, так и в воспроизведении устной речи.

Поэтому, работая над фонетической стороной устной речи неслышащих детей, необходимо в полном объёме использовать все имеющиеся у него сохранные анализаторы в комплексе со специальными средствами, приёмами, используемыми в верботональном методе. К основным средствам, используемым в верботональном методе, относится специальная стационарная звукоусиливающая аппаратура VERBOTON G10 и VERBOTON G 20 в комплекте с вибратором (вибростолом), цифровыми индивидуальными слуховыми аппаратами.

Задача сурдопедагога (индивидуального реабилитатора) состоит в том, чтоб на основе сохранных анализаторов в комплексе с техническими средствами, опираясь на способность неслышащего ребёнка к подражанию, создать у него речевые навыки и путём целой системы управлений закрепить их, автоматизировать, т. е. добиться образования прочного динамического стереотипа более или менее правильных речевых движений, необходимых для воспроизведения слов и их элементов.

Необходимо помнить, что работа над произносительной стороной устной речи глухого ребёнка, коррекция её проводится на протяжении всего дошкольного и школьного обучения. Эту работу можно условно разделить на три основных этапа:

- подготовительный этап, когда у глухого ребёнка в самом начале коррекционной работы выясняются его природные возможности в воспроизведении речи, максимально развиваются способности к подражанию движениям речевых

органов, вырабатываются навыки речевого дыхания, голосообразования, артикуляции;

- артикуляционный этап, когда глухие дети овладевают произношением звуков речи. Этот этап характеризуется образованием системы условных связей, которые являются необходимой предпосылкой для осмысленного произнесения звуков и осмысленной их коррекции. Именно в этот период у глухих детей устанавливаются уже упомянутые речедвигательные динамические стереотипы, благодаря которым дети приобретают способность к более или менее свободному воспроизведению в речи звуков, слов, словосочетаний и целых фраз, а также осмысленному исправлению ошибок в произношении;

- третий этап включает в себя все последующие годы обучения. Задача сурдопедагога – закрепить и развить приобретённые навыки словесной речи на более широком речевом материале.

Необходимо напомнить, что деление это условное. Работа сурдопедагога содержит в себе все этапы, но не делится чётко на них. Работа на первом этапе включает в себя элементы второго, т. е. на основе имеющихся и вызванных звуков проводится работа над голосом, речевым дыханием, артикуляционная подготовка.

Как известно, произношение слышащего человека регулируется орфоэпией, т. е. совокупностью норм произношения. Нет необходимости полно и всесторонне останавливаться на этом вопросе. Следует только сказать, что соблюдение орфоэпических норм приближает речь глухого к живой речи слышащих людей, способствуя её внятности и природности. Многолетний опыт коррекционной работы подтверждает этот вывод.

С позиций верботонального метода, согласно которому всё тело человека участвует в восприятии и воспроизведении устной речи, орфоэпия как раз и облегчает глухому ребёнку непосредственно процесс говорения, делая его речь более свободной, ненапряженной, тем самым стимулируя у него желание общаться.

Формирование навыков произношения у глухих детей включает, как уже было сказано выше:

- вызывание звуков речи (при необходимости),
- коррекцию их с последующей автоматизацией в речи.

При этом необходимо помнить о двух аспектах:

- артикуляционном, т. е. как формируется звук;
- акустическом – как звучит и воспринимается этот звук глухим ребёнком.

Задача сурдопедагога (индивидуального реабилитатора) – на основе знаний механизмов возникновения речи и её элементов вообще и у глухих детей в частности, а также способов и приёмов вызывания звуков, знании частотных характеристик звуков речи правильно строить коррекционную работу. [3]

Работа над фонетической стороной устной речи как в дошкольном, так и школьном периоде обучения проводится в тесной связи с развитием слушания. Коррекция звуков не будет давать положительных результатов, если слушание глухого ребёнка не будет достаточно для этого сформировано. Поэтому следующая задача учителя-дефектолога (индивидуального реабилитатора) на начальном этапе работы с глухим ребёнком – использовать природно имеющиеся у него звуки наряду с вызванными и на их основе интенсивно развивать слушание. Последнее в дальнейшем поможет глухому усваивать просодические элементы речи: ритм, интонацию, длительность и т. д.

Глухой ребёнок, поступая в образовательное учреждение, обладает витальным (Ф. Ф. Рау), т. е. внеречевым, дыха-

нием. Иначе обстоит дело с речевым дыханием. Не обладая речью, ребёнок с нарушением слуха привычно свободно выдыхает воздух из лёгких тотчас после вдоха, так, как это бывает при спокойном обычном дыхании. Усвоение длительного экономного выдоха, характерного для нормальной речи, представляет для него определённые трудности. Поэтому уже в дошкольном отделении необходимо проводить работу по развитию речевого дыхания как на индивидуальных слухоречевых занятиях, так и фронтальных занятиях по голосовой культуре и фонетической ритмике. Правильное речевое дыхание является основой развития у глухого ребёнка не только природного голоса, но и природной речи.

Как природные, так и вызванные у ребёнка с патологией слуха звуки речи не отличаются, как правило, достаточной чёткостью и чистотой произношения. Поэтому коррекционная работа в этом плане является обязательной частью работы сурдопедагога и на индивидуальных, и на фронтальных занятиях.

Верботональный метод предлагает ряд средств и приёмов коррекции звуков речи у неслышащих детей. Выделим некоторые из них.

Коррекция звуков речи с использованием фонетических движений

Используется как на специальном фронтальном занятии – стимуляция речи движением, так и на индивидуальном занятии по развитию слушания и речи. Фонетические движения – это особая система движений всего тела человека, напоминает собой своеобразное дирижирование, направленное педагогом на подчеркивание того или иного звука речи, выделение его из общего ряда и концентрацию внимания ребёнка на данном звуке. Способствует коррекции звука, улучшению его произношения.

Суть заключается в следующем: каждому определённому звуку речи соответствует определённое фонетическое движение рук. По своему характеру это движение соответствует биологическому движению тела, которое напрямую связано с качеством звука именно в направлении его артикуляции, т. е. определённое движение тела стимулирует определённый звук. [4]

Каждое фонетическое движение имеет свою характеристику и определяется работой определённой группы мышц, характеризуется силой движения: расслабленным или, наоборот, напряженным. Интенсивность движения подразделяется на малую, легкую, среднюю, большую и зависит от качества звука.

Каждый звук характеризуется местом движения в пространстве: прямое движение от себя, в стороны, вниз, вверх, круговые движения и т. д.

По времени движение может быть коротким, более длительным и продолжительным. Различается движение и по качеству. Это может быть лёгкое прикосновение к телу (логотома ПА), имитация брызг (логотома ЦА), плавный полет бабочки (ФА), удар хлыста (ЧА), давление на что-то (СА) и т. д. Движения эти не являются стереотипичными, но качество движения при этом меняться не должно. Комбинации этих движений являются полной характеристикой звука, способствующей вызыванию его или коррекции.

Если на фронтальных занятиях по стимуляции речи движением учитель-дефектолог (сурдопедагог) вызывает звуки, автоматизирует их, развивает моторику тела как в макро-, так и в микроплане, то индивидуальный реабилитатор локализует внимание ребёнка на более узкий спектр – зону произношения, т. е. развивает микромоторику. Большое движение тела он идентифицирует в малое движение артикуляционных органов. Движением руки учитель-дефектолог (инди-

видуальный реабилитатор) стимулирует произношение не только одного звука, но и всего слова в целом. Но не следует это понимать как переложение всего слова на фонетические движения. Упор делается только на определённый звук, требующий коррекции, далее характер движения руки меняет своё качество, переходя в просто плавно заканчивающееся движение, например:

с_____обака – фонетическое движение на звук С и плавно закругляющееся движение на оставшуюся часть слова, способствующее слитному (не скандированному) произношению всего слова в целом.

Использовать фонодвижение при коррекции звука можно в разных позициях последнего в слове:

- в инициальной: с_____пит;
- в интервокальной: маш_____ина;
- в стечении согласных: кош_____ка;
- в финальной: спишь_____.

приучая тем самым ребёнка к восприятию фонетического движения не как логотомы, а как изолированного звука в комплексе со слухозрительным восприятием. Как видно из приведённых примеров, главный упор делается на длительное, протяжённое произнесение звука. Это так называемая коррекция звука длительностью.

Существует некоторая схема при коррекции звука длительностью:

1. Учитель-дефектолог произносит слово.
2. Ребёнок повторяет.

3. При неправильном произнесении слово ребёнком педагог имитирует его дефектное произношение и затем даёт правильную звуковую интерпретацию. Это необходимо для того, чтобы глухой ребёнок мог на слухозрительной основе сопоставлять дефектное и правильное звукопроизнесение, учился самоконтролю.

4. Затем учитель-дефектолог произносит то же слово, но уже с фонетическим движением на корригируемый звук.

5. Необходимо, чтобы при коррекции звука ребёнок повторял фонетическое движение вместе с педагогом.

6. Упражнение повторяется несколько раз до получения положительного результата.

7. Ребёнок повторяет слово самостоятельно с использованием фонодвижения корригируемого звука и затем без него.

8. Слово с корригируемым звуком даётся сначала на слухозрительной основе, затем на слух. При этом можно использовать следующий прием: предложить ребёнку закрыть глаза, приложить руки к наушникам и повторить слово. Воспринимать длительность звука ребёнку поможет и вибратор, который на первоначальном этапе слухоречевой реабилитации используется постоянно. Но необходимо помнить, что концентрировать своё внимание на звуке глухой ребёнок может при достаточно развитом слуховом восприятии.

Как средство коррекции произносительной стороны устной речи (в части отдельных звуков) используются акустические возможности звукоусиливающего аппарата VERBOTON G20: выстраивая на аппарате оптимальное слуховое поле восприятия глухого ребёнка (в соответствии с рекомендациями функционального диагностико-контуринированное или дисконтурированное), учитель-дефектолог подключает тот пояснопроводной фильтр, к частотной зоне которого относится корригируемый звук. В такой позиции звукоусиливающий аппарат даёт возможность ребёнку получить более четкую слуховую картину звука при произнесении его в целом слове. [5]

Коррекция звука длительностью способствует более успешному развитию слухового восприятия глухого ребёнка, у которого имеется проблема интеграционного времени вос-

приятия (функциональная проблема). Необходимо помнить, что все слова и предложения даются с соблюдением норм орфоэпии.

Специалисту понятно, что такая работа возможна только с группой звуков, куда входят вокалы, йотированные звуки, звуки С, З, Ш, Ж, Л, Р, М, Н.

Используют фонодвижения и при коррекции интонации. Например, в предложении «Видишь?» учитель-дефектолог делает плавное движение руки вверх на звук И, повышает голос, выстраивает соответствующую мимику (высоко поднятые брови).

В то же время в индивидуальной слухоречевой реабилитации существует и такое понятие, как коррекция интонацией, особенно вопросительной. Используя вопросительную интонацию как средство коррекции, учитель-дефектолог исправляет дефекты вокалов. При этом педагог должен привлекать так называемые природные движения тела: поднятие плеч, бровей, соответствующую мимику лица. Учитывая тот факт, что мимика глухих детей, особенно в дошкольном и младшем школьном возрасте, крайне невыразительна, привлечение природных движений способствует обогащению личности неслышащего ребёнка в эмоциональном отношении.

Коррекция звуков с помощью напряжённости

Звуки в своей качественной характеристике имеют такой элемент, как напряжённость, которая, как уже говорилось выше, является результатом работы двух групп мышц: мышц шейного отдела и мышц живота, способствующих также во многом фонации голосовых связок. Напряжённость звука в речи также зависит от его расположения в слове:

- инициальное положение – самое напряжённое;
- интервокальное положение – менее напряжённое;
- финальное положение даёт самое малое напряжение звука.

Например, при дефектном произнесении звука С лучше давать этот звук в инициальном положении в комплексе с длительностью его произнесения. Дополнительное напряжение при произнесении корригируемого звука достигается при сочетании его со взрывными согласными П, Т, К, т. к. по своему качеству эти звуки являются самыми напряжёнными в силу краткости своего произношения. Звук Л лучше корригируется в стечении со звуками П, Т, К: ПЛА, ТЛА, КЛА. Чем короче звук, тем больше он напряжён и тем больше способствует чёткому произношению.

Коррекцию звука Ж лучше давать в логотоме ЖУ, т. к. произнесение звука У требует напряжённой артикуляции при вытягивании губ в трубочку. Такое сочетание двух напряжённых звуков способствует ещё и взаимокоррекции звуков. Сконцентрировать внимание глухого ребёнка на корригируемом звуке поможет также фонетическое движение.

Например, при коррекции звука Л в стечении ПЛА следует дать фонетическое движение логотомы ЛА (круговое движение указательных пальцев на уровне груди или подбородка).

Коррекцию произносительной стороны устной речи глухого ребёнка необходимо проводить с учётом тонуса его тела. Мышечный тонус тела глухого ребёнка во многих случаях является причиной дефектного произношения и даже до некоторой степени диктует уровень мотивации к пользованию устной речью. Следствием напряжённости тела являются такие дефекты голоса, как фальцет, гнусавость.

Гнусавость как дефект очень распространена среди детей с нарушением слуха. Считалось, что чаще всего она встречается у детей с большой степенью потери слуха. Это правильно только до некоторой степени. Гнусавость, как было

сказано выше, – ещё и признак повышенного мышечного тонуса. Рекомендуются дыхательные упражнения на вдох и выдох, использование длительного произнесения звуков М и Н (в инициальной позиции) в сочетании с вокалом А и в комбинации с фонетическим движением

Если тонус ребёнка напряженный, учитель-дефектолог должен провести релаксационные мероприятия: поглаживающие движения по плечам, рукам, щекам способствуют снятию напряжённости.

При фальцетном голосе нормальное звучание может дать следующее упражнение: опустить голову, верхнюю часть

тела подать слегка вперёд, сказать «ТА». Упражнение повторяется несколько раз до получения положительного результата, который затем закрепляется на занятиях.

Если тонус расслабленный, учителю-дефектологу необходимо «собрать» ребёнка: энергичные подскоки на месте на одной или двух ногах, перебрасывание мяча позволят до некоторой степени привести тонус в порядок. Недостаточный тонус тела приводит к тому, что у ребёнка с нарушением слуха будут проблемы с постановкой звонких согласных звуков.

Библиографический список:

1. Рау, Ф. Ф. Методика обучения произношению в школе глухих [Текст] / Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезина. – Москва, 1959.
2. Речицкая, Е. Г. Развитие младших школьников с нарушенным слухом [Текст] / Е. Г. Речицкая. – Москва : Владос, 2005.
3. Кузьмичёва, Е. П. Развитие устной речи у глухих школьников [Текст] / Е. П. Кузьмичёва, Е. З. Яхнина. – Москва : НЦЭНАС, 2003.
4. Власова, Т. М. Фонетическая ритмика [Текст] / Т. М. Власова, А. П. Пфафенродт. – Москва : Учебная литература, 1997.
5. Руленкова, Л. И. Как научить глухого ребёнка слушать и говорить на основе верботонального метода [Текст] / Л. И. Руленкова. – Москва : Парадигма, 2010.

Мазепова К.С.

СИСТЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

В статье подробно описана система работы психологического сопровождения детей с ОВЗ. Статью могут использовать в своей работе воспитатели, классные руководители, узкие специалисты.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, сопровождение, дети с нарушением интеллекта, дети-инвалиды, психофизическое развитие, комплексный подход.

Сегодня в связи с изменениями в различных сферах жизни актуализировались вопросы, связанные с подготовкой подрастающего поколения к самостоятельной жизни. Особого подхода в этом плане требуют дети с проблемами в психофизическом развитии. Обучение для детей с нарушением интеллекта более значимо, чем для его нормально развивающегося сверстника. Это обусловлено тем, что дети с недостатками умственного развития характеризуются меньшими возможностями самостоятельно понимать, осмысливать, сохранять и использовать получаемую из окружающей среды информацию. Однако для продвижения такого ребёнка в развитии, в умении адаптироваться к окружающей среде важным фактором является не всякое, а специально организованное обучение.

Целью работы является содействие администрации и педагогическому коллективу школы в создании специальной ситуации развития, соответствующей индивидуальности детей с интеллектуальными нарушениями и детей-инвалидов и обеспечивающей психологические условия для охраны здоровья и развития личности обучающихся, их родителей, педагогических работников и других участников образовательного процесса.

Задачи, которые способствуют достижению цели:

- определение наиболее адекватных путей и средств коррекционно-развивающей работы с ребёнком;
- прогнозирование развития ребёнка и возможностей обучения на основе выявленных особенностей развития;
- реализация собственно психологической коррекционно-развивающей работы на протяжении всего образовательного процесса;

- консультирование педагогов и родителей.
- Основными принципами психологического сопровождения ребёнка с проблемами в развитии считаются:
 - сопровождение детей, должно начинаться на самых ранних стадиях развития;
 - процесс обучения, должен осуществляться непрерывно до достижения в минимально возможные сроки максимального восстановления или компенсации нарушенных функций;
 - разноплановость усилий – направленность процесса на различные сферы жизнедеятельности;
 - последовательность – создание переходов от одного вида деятельности к другому;
 - принятие в единстве социально-психологических и биологических факторов развития в системе воздействия;
 - «всегда на стороне ребёнка, всегда вместе с ребёнком!»;
 - непрерывность сопровождения;
 - комплексный подход.
- Психологическое сопровождение ребёнка осуществляется в разных формах:
 - сопровождение-наблюдение;
 - реализация программы коррекционно-развивающих занятий с сопровождением-наблюдением;
 - кураторство.

При организации психологического сопровождения и обучения детей с ОВЗ очень важно вызвать и поддержать у них интерес к окружающему. И здесь неocenимы игры и игровые упражнения, которые должны привлечь внимание, заинтересовать. В ходе интересных игровых действий (поиск, отга-

дывание и загадывание, изображение различных жизненных ситуаций, соревнования в достижении результата и др.) дети получают и закрепляют определённый социальный опыт.

Игры можно разделить на две подгруппы:

- игры на познание и закрепление свойств окружающих предметов, направленные на развитие тактильных ощущений, зрительного и слухового восприятия;

- игры, направленные на познание себя, своих мышечных ощущений, осознание себя в окружающем пространстве.

К числу основных требований при отборе игр и упражнений для работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью относятся доступность, связь с жизненным опытом и интересами ребёнка, эмоциональность, вариативность, динамичность, готовность к проведению занятия.

Постепенное увеличение степени самостоятельности ребёнка в игре в связи с овладением им игровыми действиями также делает одну и ту же игру для него всё более интересной и желательной.

Успешность психологического сопровождения развития детей с ОВЗ определяется умением педагога определить место игры в системе коррекционно-развивающей работы и чётко поставить задачу, подвести к рефлексии и оценке собственной деятельности:

а) направленностью на решение поставленных задач;

б) доскональным знанием содержания игры;

в) правильным выбором приёмов руководства деятельностью детей в процессе игры;

г) выбором места и подготовкой материала для игры;

е) умением поощрить достижения ребёнка и поддержать его.

При работе по психокоррекции эмоционально-волевой сферы и развитию детей с интеллектуальной недостаточностью ведущая роль всегда остаётся за педагогом-психологом. Педагоги объясняют и показывают способы действия: как рассматривать, вслушиваться, сравнивать, припоминать, направлять деятельность детей на самостоятельное использование этих и других способов применительно к разному содержанию. В случае затруднений вместе с детьми устраняют их, максимально сохраняя при этом самостоятельность действий и активность детей.

На успешность работы с детьми с интеллектуальными нарушениями влияет множество факторов, это сложный и длительный процесс совместной и только потом частично или полностью самостоятельной деятельности.

Самым важным при работе с такими детьми является то, что такие занятия развивают ребёнка, каждый из них в процессе обучения получает шанс и может реализовать свои возможности и способности, а значит, улучшить качество жизни.

Направления деятельности как педагога-психолога

1. Диагностическая работа (проводится с целью составления социально-психологического портрета ребёнка с интеллектуальными нарушениями и ребёнка-инвалида); определение путей и форм оказания помощи обучающимся, испытывающим трудности в обучении, общении, психическом самочувствии; выбор средств и форм психологического сопровождения в соответствии с присущими им особенностями обучения и общения.

Диагностическая работа состоит из двух этапов. На первом этапе выявляются обучающиеся, которые нуждаются в специализированной помощи. На втором этапе проводится индивидуальная углублённая оценка состояния ребёнка и его адаптационных возможностей в данном образовательном учреждении. При поступлении нового обучающегося в школу проводится входная диагностика с использованием психоло-

гического анамнеза: условия и особенности протекания беременности и родов, раннее моторное и психоэмоциональное развитие, оценка развития ребёнка до поступления в школу и т. д. Через изучение анамнестических данных, наблюдения за ребёнком, заполнение протоколов по результатам обследования определяется статус ребёнка, что позволяет разработать стратегию психологического сопровождения, тематическое планирование с учётом возрастных и индивидуальных возможностей обучающихся.

После проведения анализа данных, полученных в ходе диагностического обследования, составляется заключение, даются рекомендации для включения в работу с ребёнком тех или иных специалистов. Определяются ведущее направление и последовательность коррекционной и развивающей работы. Результаты диагностик доводятся до сведения педагогов школы.

2. Коррекционно-развивающая работа с обучающимися школы ориентирована на познавательную, эмоционально-личностную и социальную сферу жизни, самосознание детей. Составляются и апробируются коррекционные программы, включающие в себя следующие блоки: коррекция познавательной деятельности, эмоционального развития ребёнка в целом, поведения детей и подростков, личностного развития в целом и отдельных его аспектов. Продолжительность и интенсивность работы по программам определяется допустимыми для конкретного ребёнка (или группы детей) нагрузками, а также тяжестью состояния ребёнка и его возрастом.

3. Психологическое консультирование и просвещение обучающихся, педагогов и родителей проводится с целью создания условий для активного усвоения и использование обучающимися, педагогами и родителями социально-психологических знаний в процессе обучения, общения и личностного развития детей. Консультации проводятся как индивидуальные, так и групповые со всеми участниками образовательного процесса, как по личному желанию самого консультируемого, так и по запросу. Просветительская деятельность проходит в виде семинаров, педсоветов, групповых обсуждений, родительских собраний.

4. Профилактическая работа направлена на развитие личности обучающихся, повышение адаптивных возможностей личности, профилактика отклоняющегося поведения у детей и подростков школы, работа с детьми группы-риска. Работа проводится по запросу педагогов школы, ведётся контроль за соблюдением в школе психологических условий обучения и воспитания, необходимых для нормального психологического развития и формирования личности, обучающихся на каждом возрастном этапе.

5. Профориентационная работа с выпускниками школы, целью которой является формирование у обучающихся с отклонениями в интеллектуальном и психофизическом развитии способности выбора сферы профессиональной деятельности, оптимально соответствующей личностным особенностям. Работа должна включать в себя два компонента: профориентацию и социализацию обучающихся.

При работе с детьми с нарушением интеллекта необходимо учитывать некоторые особенности: ограничения по времени, зачастую невысокую мотивацию родителей, т. к. они пришли получать комплекс образовательных услуг, но изначально не нацелены на получение психологической помощи.

6. Методическая работа направлена на повышение профессиональной компетентности и работу по самообразованию, которая реализуется через городское методическое объединение психологов, школьное методическое объединение педагогов, «Совет профилактики школы».

Постоянно ведётся работа по пополнению методической копилки кабинета психолога (приобретается профессиональная литература, изготавливаются методические пособия для занятий с обучающимися).

Индивидуально-ориентированные программы разрабатываются коллегиально с учётом индивидуальных особенностей обучающихся группы риска.

Такой системный подход с привлечением других педагогов школы и родителей приводит к положительной динамике развития обучающихся, которые усваивают алгоритм работы с материалом, способы организации своей деятельности, проявляют значительно более низкие показатели тревожности и неуверенности, учатся взаимодействовать в микро- и макрогруппах, у обучающихся прослеживается более успешная адаптация к школьной жизни.

Библиографический список:

1. Катаева, А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых школьников [Текст] / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – Москва : Просвещение, 1991.
2. Маллер, А. Р. Ребёнок с ограниченными возможностями [Текст] / А. Р. Маллер. – Москва : Академия, 2000.
3. Пилюгина, Э. Г. Занятия по сенсорному воспитанию [Текст] / Э. Г. Пилюгина. – Москва : Просвещение, 1983.
4. Сенсорная комната – волшебный мир здоровья [Текст] / под ред. Л. Б. Баряевой, Ю. С. Галлямовой, В. Л. Жевнеровой. – Санкт-Петербург : ХОКА, 2007.

Мальщук Е. Ю.

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Организация инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, доступная среда, коррекционная работа.

Обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья (далее дети с ОВЗ) на образование является одной из важнейших задач государственной политики в области образования и в области социально-экономического развития Российской Федерации. В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» (2010) [2] инклюзивному подходу в образовании отводится особая роль: «Новая школа – это школа для всех. В любом среднем образовательном учреждении будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Будут учитываться возрастные особенности школьников, по-разному организовано обучение на начальной, основной и старшей ступени». В Кировской области разработана и утверждена постановлением Правительства Кировской области от 10.12.2012 г. № 185/738 «Стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы в Кировской области», в которой особое внимание уделяется детям, испытывающим проблемы со здоровьем. «В Кировской области во всех случаях особое и достаточное внимание должно быть уделено детям, относящимся к уязвимым категориям. Необходимо разрабатывать и внедрять формы работы с такими детьми, позволяющие преодолевать их социальную исключённость и способствующие реабилитации и полноценной интеграции в общество...». [3]

Но в современных условиях общеобразовательные учреждения оказались не готовы к инклюзии в учебный процесс детей с ОВЗ. Не готовы не только в материально-техническом плане, но и в социально-педагогическом и кадровом. Таким образом, в современной образовательной практике обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных школах выявились противоречия:

- между увеличением в общеобразовательных школах количества детей с ограниченными возможностями здоровья и отсутствием образовательной среды, обеспечивающей их совместное обучение с обычными детьми;

- между отжившей системой выявления и устройства этой категории детей в образовательные учреждения и отсутствием необходимой для этого психолого-медико-педагогической диагностики, позволяющей реализовать в обучении индивидуальный подход к ребёнку с ограниченными возможностями здоровья;

- между запросом родительской общественности на внедрение инклюзивного подхода в образование и недостаточной разработанностью условий его реализации;

- между необходимостью специальной подготовки педагогов для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательного учреждения и недостаточным количеством программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов в данном направлении. [1]

Наше учебное заведение – муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 60» города Кирова – в 2012-2013 году было включено в реализацию федеральной программы «Доступная среда». В том же учебном году открыт специальный класс коррекционно-развивающего обучения для детей с задержкой психического развития. В стенах школы уже получают образование 32 ребёнка с ограниченными возможностями здоровья и 8 детей-инвалидов. Этим детям создаются специальные социально-педагогические условия обучения, адаптированные в соответствии с возможностями здоровья, разработаны индивидуальные маршруты сопровождения, они получают квалифицированную медико-психологическую помощь. Первоклассники

с ОВЗ обучаются по адаптированной образовательной программе, реализующейся через программу коррекционной работы.

Организационное обеспечение создания специальных условий образования для детей с ОВЗ прежде всего базируется на нормативно-правовой базе. Эта база создана в школе: в устав внесён пункт по организации работы с детьми с ОВЗ, разработано положение об организации инклюзивного образования (локальный акт к уставу), положение об индивидуальном учебном плане, утверждена адаптированная образовательная программа начального общего образования, включающая программу коррекционно-развивающей работы, работает психолого-медико-педагогический консилиум, результатом деятельности которого является разработка индивидуального образовательного маршрута для ребёнка с ОВЗ; в начале учебного года заключается договор с родителями учащихся детей с ОВЗ, имеется приложение к лицензии на право реализации программ дополнительного образования.

На оборудование школы по федеральной программе «Доступная среда» было выделено и освоено более 2,5 миллионов рублей. В школе уже в наличии:

- специально оборудованный вход в здание с расширенными дверными проёмами и пандусом;
- специальный туалет для детей-инвалидов с нарушениями опорно-двигательного аппарата, оборудованный поручнями, душевой кабиной;
- инвалидное кресло-коляска для передвижения по школе;
- подъёмно-гусеничное устройство типа «Транс» для передвижения людей с ограниченными возможностями здоровья по лестничным маршам;
- беговая дорожка для реабилитационных процедур;
- кабинет для индивидуальных занятий с детьми с ОВЗ и инвалидами;
- кабинет школьного психолога;
- кабинет для индивидуальных и групповых занятий логопеда;
- сенсорная комната – это комната, оснащённая специальным оборудованием для создания среды положительной мультисенсорной стимуляции в атмосфере полной безопасности, которая отсекает любые негативные и нейтральные воздействия внешнего мира;
- компьютеры с программным обеспечением, мультимедийными проекторами и интерактивными досками. Также есть передвижной мобильный компьютерный класс для дистанционного обучения (16 компьютеров с web-камерами и микрофонами). В кабинете психолога имеются программно-индикаторный комплекс «Экватор» для отработки навыка саморегуляции, контроля эмоционального состояния, профилактики психосоматических расстройств. Школьный логопед использует компьютерную программу «ДЕЛЬФА-142» для постановки и автоматизации звукопроизношения, коррекции речевого дыхания, развития лексико-грамматической стороны речи.

Для детей с ограниченными возможностями здоровья, особенно для детей-инвалидов, которые включены в школьную жизнь, важна не только «доступная среда» в материально-техническом и организационном плане. В большей мере они и их родители опасаются психологических барьеров со стороны педагогов и учащихся, поэтому вопрос воспитания толерантного отношения к этой группе населения сейчас стоит очень остро. По итогам анкетирования учащихся и педагогов сделаны следующие выводы: ученики понимающе относятся к обучению в школе детей с ограниченными возможностями здоровья, видят в совместном обучении положитель-

ные стороны как в отношении к детям с ОВЗ, так и во влиянии на их саморазвитие и развитие межличностных отношений. Педагоги понимают проблемы введения инклюзивного образования, реально оценивают свои возможности при обучении детей с ОВЗ и предвидят трудности, которые возникают в ходе реализации инклюзии. 100 % учителей школы прошли обучение на курсах повышения квалификации по инклюзивному образованию на базе ресурсной площадки – Института развития образования Кировской области. Вся администрация школы также имеет курсовую подготовку и профессиональную переподготовку по этой теме как в России, так и за рубежом. Заместителем директора по воспитательной работе разработана программа воспитательной работы школы, которая направлена на создание толерантного школьного общества. В основе этой работы лежит единство четырех функций: диагностики проблем, информации о проблеме и путях её решения, консультации на этапе принятия решения и разработка плана решения проблемы, помощь на этапе решения проблемы. Методы и формы, применяемые для реализации воспитательной программы:

- организация внеучебных, внеклассных и внешкольных мероприятий с привлечением детей с ОВЗ;
- организация внеклассной работы, направленной на раскрытие творческого потенциала каждого ребёнка, реализацию его потребности в самовыражении, участии в жизни класса, школы;
- организация адекватных возможностям детей с ОВЗ участия их в общественной жизни школы.

С целью создания условий для развития социального партнёрства семьи, различных организаций и школы для образовательной, социальной интеграции детей с ОВЗ и нормализации их жизни в школьном сообществе, для формирования безбарьерной, комфортной, толерантной развивающей образовательной среды в школе создана программа взаимодействия образовательной организации с учреждениями дополнительного образования, заключены договоры о сотрудничестве:

- с Домом детского творчества «Вдохновение»;
- с МБОУ ДОД «Специализированная детско-юношеская спортивная школа олимпийского резерва № 3» города Кирова;
- с МБОУ «ДОД Детско-юношеская спортивная школа «СОЮЗ» по хоккею;
- со спортивной школой олимпийского резерва «Салют» (обучение плаванию);
- с библиотекой имени М. Е. Салтыкова-Щедрина;
- с библиотекой имени В. А. Васнецова.

Для детей с ограниченными возможностями здоровья в коррекционной части общеобразовательной программы предусмотрены занятия по ликвидации недостатков двигательных и психических функций. Предметы коррекционного цикла выбираются в зависимости от имеющихся у детей нарушений. В них включаются:

1. Логопедические занятия. Их особенностью является коррекция речевых нарушений у детей с задержкой психического развития. Работу проводит учитель-логопед в индивидуальной и групповой форме с использованием дидактических материалов и компьютерных программ.

2. Индивидуальные и групповые занятия по коррекции нарушенных психических функций. Эта работа проводится на базе детского дневного стационара № 3 Кировской клинической областной психиатрической больницы им. Бехтерева, который находится в здании школы, располагает хорошей материальной базой, укомплектован необходимым квалифицированным медицинским персоналом (врач-психотерапевт, врач-психиатр, педагог-психолог, массажная и процедурная

сестры). Ежегодно в детском дневном стационаре проходят лечение 120-150 детей с различной пограничной психической патологией, консультативную помощь получают около 700 детей и их родителей. На лечение берутся дети с поведенческими, эмоциональными и интеллектуальными расстройствами с личного согласия пациентов (после возраста 15 лет) и их родителей, при этом в последние годы отмечено значительное увеличение числа обратившихся детей с девиантным поведением. Работа носит плановый характер. Лечение проводится в течение 1,5-2 месяцев. В течение каждого курса лечения пролечиваются не менее 25 детей. При поступлении проводится углублённое клиническое, психологическое, социальное обследование с целью уточнения диагноза и назначения лечения. На всех пациентов заполняется медицинская карта стационарного больного, куда вносятся сведения от всех специалистов, обследовавших пациента, проводится повторная диагностика психических функций детей, получавших лечение, для отслеживания эффективности проведенной комплексной терапии. До 94 % детей после курса реабилитации выписываются с улучшением психического состояния, 3 % – с полным выздоровлением. После курса занятий улучшаются адаптационные возможности детей, стабилизируется эмоциональное состояние, дети становятся более открытыми для общения, активнее проявляют себя на занятиях в школе. Улучшение в психическом статусе ребёнка подтверждается повторным психологическим обследованием. Изменение психологических показателей под влиянием лечения имеет положительную динамику: улучшается процесс запоминания, развиваются мыслительные операции, повышаются работоспособность и в несколько меньшей степени концентрация внимания, улучшается настроение и значительно снижается тревожность.

В процессе коррекционной работы используются современные образовательные технологии и прежде всего широкие реабилитационные возможности оборудования сенсорной комнаты. В данный момент эта комната используется для работы клинического психолога с детьми коррекционно-развивающего класса и детей с задержкой психического развития. Сочетания сенсорных стимулов различной модальности

(цвета, музыки, запахов), их длительность и интенсивность оказывают определённое воздействие на эмоциональное и психическое состояние ребёнка: тонизирующее, стимулирующее, укрепляющее или же, наоборот, расслабляющее и успокаивающее. Занятия проводятся как в индивидуальной, так и в подгрупповой форме. При этом используются специальные игры, направленные на совершенствование имеющихся двигательных навыков, освоение новых этапов двигательного развития, манипулятивной деятельности, зрительно-моторной координации, тренировку вестибулярного аппарата, развитие познавательной активности и мотивации (в том числе речевой), развитие ощущений себя в пространстве.

Система работы школы при включении детей с ОВЗ и детей-инвалидов в образовательное пространство базируется на следующих принципах:

а) работа с детьми осуществляется специалистами с высшим образованием или людьми, специально подготовленными через систему повышения квалификации;

б) каждый специалист строит свою работу с учётом рекомендаций других специалистов;

в) сочетание индивидуально-дифференцированного подхода с общеклассными формами работы.

Таким образом, инклюзия в образовании – это процесс, осуществление которого предполагает не только техническое или организационное изменение системы, но и изменение философии образования. Причём изменения при инклюзии затрагивают в значительно большей степени именно массовые общеобразовательные школы. Наша школа может по-настоящему себя назвать инклюзивной, так как мы меняем не только старые материально-технические ресурсы, но и взгляд педагогов и основной массы учащихся и родителей на проблему обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной школе. Весь учебный процесс строится таким образом, чтобы у детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов формировались активная жизненная позиция, оптимизм, коммуникативная активность, уверенность в своих силах. Всё это поможет успешному освоению федеральных государственных образовательных стандартов.

Библиографический список:

1. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе [Текст] / пер. с англ. Н. Грозной, М. Шихиревой. – Москва : Прометей, 2005. – 88 с.
2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Утверждена Президентом Российской Федерации Д. Медведевым 4 февраля 2010 г. Пр-271 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/902210953>.
3. Стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы в Кировской области. Утверждена постановлением Правительства Кировской области от 10 декабря 2012 г. № 185/738 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kirovreg.ru/publ/AkOUP.nsf>.

Марко Н.Т.

МЕТОДЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ПРОБЛЕМНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

В статье рассмотрена определённая последовательность действий специалистов при коррекции проблемного поведения, а также описаны основные методы и технологии, которые способствуют формированию альтернативного поведения.

Ключевые слова: аутизм, негативное (проблемное) поведение, обучение, поощрение, технологии.

Одной из основных характеристик аутизма является нарушение коммуникативного поведения. Поведение детей-аутистов характеризуется замкнутостью, изолированностью,

отсутствием навыков приспособления. Дети-аутисты, отказываясь от общения с внешним миром, уходят в свой внутренний мир фантазий. Характеристиками поведения детей дан-

ной категории являются приверженность к постоянству, разные виды стереотипии (двигательные, сенсорные, вокальные), многообразие ритуалов. Также у данной категории детей нередко отмечается негативное (проблемное) поведение как реакция на окружающий мир.

Поведение детей-аутистов, как и человеческое поведение в целом, можно отнести к негативному (проблемному), если другим людям или обществу его трудно принять. В этой ситуации важно не просто оставаться сторонним наблюдателем, а постараться понять причину такого поведения и только после этого выработать алгоритм дальнейших действий. В научной литературе встречаются описание разных подходов к коррекции нежелательного поведения детей аутистов. Но во всех из них выделяются общие задачи для специалистов:

- определение функции нежелательного поведения;
- анализ ситуации, предшествовавшей нежелательному поведению, с целью дальнейшего предотвращения такого поведения;
- поощрение другого желательного (альтернативного) поведения;
- применение процедур уменьшения нежелательного поведения.

В первую очередь необходимо определить функцию проблемного поведения и, уже исходя из неё, выбрать вмешательство на основе предшествующих факторов, чтобы действия специалиста соответствовали существующей проблеме. Особое внимание требует к себе поведение, которое демонстрируется неоднократно, так как поведение ребёнка может быть самым разнообразным, но если поведение повторяется, значит, оно выполняет какую-то функцию. При этом поведение может выполнять более одной функции в зависимости от ситуации. Например, ребёнок дома начинает расшвыривать предметы, когда он пытается привлечь внимание родителей, в то же время на занятиях он расшвыривает предметы, когда пытается избежать определённой ситуации. Внешне поведение одно, но в разных ситуациях оно выполняет разные функции. Негативное поведение детей аутистов может выполнять одну из трех основных функций [4]:

1. Получение внимания или желаемых предметов. Обычно причина такого поведения в том, что у ребёнка нет корректного и уместного способа попросить о внимании (или предмете).

2. Избегание или побег от требования или ситуации. Очень часто такое поведение означает, что мы поставили ребёнка в ситуацию, в которой требования превышают нынешний уровень его навыков, и он не может с ними справиться.

3. Поведение приносит удовольствие само по себе.

Выяснив, в чём функция проблемного поведения ребёнка, важно проанализировать какие события предшествовали данному поведению, чтобы в дальнейшем избежать появления нежелательного поведения. На данном этапе можно использовать один из следующих методов:

1. Визуальные подсказки о переменах. Если, например, ребёнок демонстрирует нежелательное поведение при смене видов деятельности, то можно использовать визуальный таймер или устные напоминания, чтобы подготовить ребёнка к переменам.

2. Использование поведенческой инерции. Ребёнка можно попросить выполнить несколько простых инструкций, с которыми он точно успешно справится, а потом предложить перейти к смене деятельности.

3. Увеличение предсказуемости. Изменения в видах деятельности необходимо делать в одно и то же время предсказуемым образом либо использовать визуальное расписа-

ние, чтобы ребёнок всегда знал, когда произойдет смена занятий.

Бывают ситуации, когда специалист не в силах повлиять на ситуацию, предшествовавшую нежелательному поведению. Тогда перед ним стоит задача научить ребёнка реагировать на эту ситуацию более приемлемыми способами.

1. Обучение альтернативному поведению, выполняющему такую же функцию. [5]

Многие из видов нежелательного поведения являются выученными, и они сохраняются благодаря тому, что происходит сразу после такого поведения. Поскольку это выученное поведение, его можно модифицировать, если изменить или преобразовать условия окружающей среды, особенно события непосредственно до и после проблемы. В большинстве случаев проблемное поведение является просьбой или попыткой коммуникации о некоем желательном исходе (например, доступе к игрушкам, еде, общении или прекращении неприятного занятия). В этих случаях цель в том, чтобы заменить проблемную «просьбу» на более адаптивную (приемлемую и эффективную) коммуникацию.

Например, если ребёнок кричит каждый раз, когда он не хочет что-то делать, специалист может научить его так или иначе сообщать «нет», «не хочу» или «мне нужен перерыв». Или, например, если неговорящий ребёнок кусает маму, когда требует её внимания, специалист может научить его просить о внимании с помощью специальной карточки или предмета. Необходимо помнить, что новое поведение может заменить старое, только если оно требует столько же (или меньше) усилий и приводит к такому же (или лучшему) результату.

2. Обучение умению лучше переносить эту ситуацию, которая вызывает нежелательное поведение.

Поскольку нежелательное поведение уже стало заученным до автоматизма, оно начнет уменьшаться не сразу. Одновременно с обучением альтернативному поведению, необходимо использовать техники по уменьшению нежелательного поведения, которые подбираются индивидуально для каждого ребёнка [6]:

1. Запланированное игнорирование. Одновременно с развитием альтернативного навыка специалист игнорирует нежелательное поведение.

2. Необусловленное внимание (в случае, если функция «поведение – получение внимания»). Необусловленное внимание ни от чего не зависит. В рамках этой техники внимание предоставляется регулярно в соответствии с графиком или тогда, когда ребёнок не прибегает к нежелательному поведению

3. Тайм-аут. Удаление любого положительного подкрепления в течение определённого периода времени.

4. Блокирование реакции. Некоторые виды поведения слишком опасны, чтобы их игнорировать. В этом случае можно физически блокировать реакцию без контакта глазами и какой-либо речи, но при этом не дать поведению произойти.

5. Экономика жетонов. По сути, экономика жетонов – это система изменения поведения, когда за желательное поведение предоставляются символические жетоны или баллы, которые можно будет обменять на желанные предметы в определённое время.

6. Предоставление поощрения за отсутствие поведения

7. Исправление последствий поведения. Включает восстановление порядка (исправление последствий поведения для окружающей среды) в дополнение к положительной практике (повторяющаяся практика уместного поведения). Например, если ребёнок преднамеренно опрокидывает тарелку на пол, то от него требуют убрать за собой, а потом практиковать уместное поведение за столом.

Рассматривая поведение детей-аутистов, очень важно учитывать не только проблемное и нежелательное поведение, но и продуктивное. Ведь даже нежелательное поведение может иметь положительные элементы. Например, положительной стороной может быть сам факт того, что ребёнок пытается отстаивать свои потребности или желания. Необходимо только научить его это делать социально приемлемыми способами. Представленный алгоритм работы по коррекции нежелательного поведения будет успешен только в том слу-

чае, если все техники и стратегии будут применяться последовательно, во всех ситуациях и всеми людьми, которые общаются с ребёнком. Ещё важнее то, что работа по устранению нежелательного поведения должна продолжаться даже тогда, когда это поведение уменьшается. Только сочетание последовательности и продолжительности коррекционной работы позволит увидеть постепенные изменения в проблемном поведении ребёнка.

Библиографический список:

1. Никольская, О. С. Аутичный ребёнок. Пути помощи [Текст] / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Москва : Теревинф, 2007.
2. Бородина, Л. Г. Обучение детей с нарушениями в развитии [Текст] / Л. Г. Бородина // Аутизм и нарушения развития. – 2005. – № 3.
3. Дети с нарушениями общения [Текст] / под ред. К. С. Лебединской, О. С. Никольской, Е. Р. Баенской. – Москва : Просвещение, 1989.
4. Как научить ребёнка с аутизмом использовать «слова» вместо «скандалов»? [Электронный ресурс] / Фонд содействия решению проблем аутизма в России. – Режим доступа: <http://outfund.ru> (дата обращения: 19.01.2017).
5. Как определить функцию поведения при аутизме [Электронный ресурс] / Фонд содействия решению проблем аутизма в России. – Режим доступа: <http://outfund.ru/kak-opredelit-funkciyu-povedeniya-pri-autizme/> (дата обращения: 19.01.2017).
6. Что делать с проблемным поведением с целью привлечения внимания [Электронный ресурс] / Фонд содействия решению проблем аутизма в России. – Режим доступа: <http://outfund.ru> (дата обращения: 19.01.2017).

Матвеева С.К.

ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ СКОШ-И 8 ВИДА К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ И ТРУДУ ЧЕРЕЗ ИЗУЧЕНИЕ ЛЕКАРСТВЕННЫХ РАСТЕНИЙ ЯКУТИИ

В статье представлен опыт подготовка учащихся к самостоятельной жизни и труду через изучение лекарственных растений Якутии.

Ключевые слова: дети с У/О, внеурочная работа.

Каждый педагог организует работу с учащимися, которая способствует развитию его личности. Социализация личности невозможна без воспитания любви к своему родному краю, к ее природе и ценностям. Обучая детей познавать, сохранять природу своего края, тем самым помогаем им адаптироваться в социуме, что является актуальным в данное время.

К сожалению, в нашем обществе сложилась не очень благоприятная ситуация с социальной адаптацией выпускников специальных коррекционных школ вообще и детей с нарушением интеллекта, в частности. Поэтому для решения проблемы социальной реабилитации и адаптации учащихся требуются все новые и новые подходы к их обучению и воспитанию. В современном мире крайне важно умение не просто пассивно усваивать знания, но и уметь запоминать информацию, уметь правильно воспользоваться ею.

Для этой цели, в условиях класса, в рамках опытно-экспериментальной работы на базе школы-интерната создан кружок, составлена программа по изучению лекарственных комнатных растений и растений, произрастающих в условиях Севера, у нас в Якутии. Распространение и популяризация знаний о лекарственных растениях поможет детям заботливо и внимательно относиться к природе, быть чутким к собственному здоровью и здоровью окружающих людей. При изучении тем курса программы учащиеся знакомятся с разнообразием лекарственных растений, имеющие лечебные свойства.

Народы Якутии и всей зоны вечной мерзлоты имеют многовековую историю и культуру по изучению и применению лекарственных растений. Флора Якутии щедро наделена

лекарственными растениями, где применяется свыше 300 видов лекарственных растений.

Суровый климат Якутии, с одной стороны, формирует крайне жесткий режим существования местного населения, но с другой, рациональный режим национального питания и тысячелетиями созданный природой растительный щит северных народов – большой набор лекарственных растений, по целительной силе воздействия не имеющих мировых аналогов.

Изучение лекарственных растений, которые находятся рядом с нами – это, в первую очередь вооружение нового поколения якутян всегда доступными защитными средствами от любых болезней и недугов.

Основной целью занятий являлось познакомить и научить детей использовать свои знания по изучению лекарственных трав в повседневной жизни, в освоении опыта практического применения знаний и умений при выращивании различных растений дома и на приусадебном участке.

Главная задача педагога это создание условий для успешной социализации детей с нарушением интеллекта в общество в процессе совместной деятельности и общения при изучении лекарственных растений Якутии. Достижение этой цели осуществлялось через решение ряда задач, таких как обеспечение учеников знаниями, умениями и навыками по изучению лекарственных растений; создание комфортных условий успешного обучения каждого ученика; формирование бережного и заботливого отношения к своему здоровью, повышение ответственности за свое здоровье, профилактика заболеваний; развитие творческих способностей и задатков у

обучающихся; формирование у обучающихся, воспитанников уважения к труду, привитие основных трудовых навыков и умений; развитие коммуникационных навыков и формирование методов бесконфликтного общения; формирование бережного отношения к окружающей среде, природе.

Дети, обучающиеся в специальных (коррекционных) учреждениях, отличаются нарушением познавательной деятельности: неустойчивостью внимания, слабым развитием памяти, мышления и речи, нарушением общей моторики; также наблюдаются низкий уровень навыков саморегуляции и проблемы в общении, отставания в духовном развитии.

Актуальными задачами общения и воспитания учащихся с нарушением интеллекта являются совершенствование возможностей сохранённых и нарушенных сфер, овладение рациональными приёмами их использования в практической деятельности, подготовке к самостоятельной жизни, общественно-полезному труду, а также использования оздоровительных сил природы при достижении целей здоровьесбережения.

Поэтому, практическая и теоретическая направленность коррекционно-развивающих занятий по курсу «Лекарственные растения Якутии» организуются через подвижные, дидактические, сюжетно – ролевые, подражательные и познавательные игры; наблюдения за объектами и явлениями природы, проведение практических работ на школьном приусадебном участке, также через экскурсии на территории школы – интерната и за её пределами.

На занятиях учащиеся знакомятся с биологическими особенностями растений, приобретают первичные навыки по их размножению, выращиванию и уходу за ними, по ведению наблюдений за ростом и развитием растений, учатся обобщать итоги проведенной работы, учатся первичным навыкам проектной деятельности. Осуществляется совместно с учителем поиск информации об изучаемых лекарственных растениях. Общение с природой благотворно влияет на психику ребёнка, делает его добрее, внимательнее к окружающему миру. Работа с растениями, требующими бережного отношения, развивает внимание, наблюдательность, повышает сосредоточенность. В процессе занятий учащиеся постепенно приобретают навыки общей трудовой культуры, учатся планировать свою работу, сотрудничать при её выполнении, осуществлять самоконтроль. Таким образом, формируются качества необходимые человеку любой профессии.

По результатам работы можно подвести следующие итоги: дети научились различать растения по видам; научились выделять некоторые лекарственные свойства растений; приобрели навыки работы в коллективе: прислушиваться к мнению других, оказывать помощь друг другу; научились объективно оценивать свою и чужую работу; доводить начатое дело до конца. Учащиеся узнали некоторые виды лекарственных растений, в частности виды растений, произрастающих в сосновом бору на территории школы-интерната; научились распознавать эти растения по названиям и внешним призна-

кам, узнали их лекарственные свойства, что безусловно поможет им в дальнейшей жизни.

В процессе деятельности кружка, учащиеся овладели первичными навыками проектной деятельности. Например, приняли участие в школьном конкурсе детских проектов "Я умею, я могу, я знаю..." с темой "Ромашка- королева лугов и полей" (2013 г., сертификаты участия), с темой "Подснежники- первые вестники якутской весны" (2014г., сертификаты участия), с темой «Неизвестный цветок» (2015г., сертификат); в городской 1 экологической конференции "Мой мир" по итогам деятельности кружка при Дворце Детства (2013 г., сертификаты участия); во IV всероссийском конкурсе детских исследовательских работ (проектов) "Мои первые открытия" (сертификаты участия); в IV Международном конкурсе исследовательских работ учащихся и студентов "Открываю мир..." (дипломы лауреатов); в I всероссийском конкурсе для учащихся «Дары природы», с творческой работой «Осенний лес» Чебоксары, Республики Чувашия, (2014 г., сертификат участия); в I международном конкурсе творческих работ учащихся «Моя жизнь в школе», Чебоксары, Республики Чувашия (2014 г., диплом 2 степени); в городской экологической конференции "Мой мир" при Дворце Детства (2015 г, 3 место); во всероссийском конкурсе «Скворечник» по сохранению подснежников на территории интерната (2015 год, диплом 3 степени); с проектом "Лекарственные растения соснового бора" в экологической конференции "Мой мир" при Дворце Детства (2016 г., сертификаты участия) и др.

Итак, через проектную деятельность у учащихся формировались самостоятельность, развивались некоторые исследовательские умения, коммуникативные способности, умение работать в команде. По итогам деятельности кружка была проведена оценка деятельности учащихся на занятиях и получены следующие результаты:

Получив все необходимые знания на занятиях кружка "Мир растений Якутии", учащиеся узнали названия распространенных лекарственных растений, их свойства, научились выращивать некоторые растения, научились пользоваться полученными умениями и навыками на практических работах в школе-интернате, что поможет учащимся в будущем пройти успешную социализацию во взрослой жизни. Они смогут самостоятельно выращивать эти растения для себя и своей семьи, создавая уют в своем доме, а также выращивать их на продажу, чем зарабатывать себе на хлеб. Смогут научиться контролировать свое самочувствие, научатся самостоятельно лечить себя и членов своей семьи при помощи лекарственных растений (приготовление фиточая, отваров и настоев, что значительно дополнит их домашние аптечки).

Таким образом, организация кружковой деятельности по изучению лекарственных трав родного края, в данном случае, играет огромную социально- значимую роль, когда обучение и воспитание из стен класса выходит в окружающий мир, приобретая практическую направленность и социализацию в различных жизненных ситуациях.

Библиографический список:

1. Атлас лекарственных растений Якутии. Лекарственные растения, используемые в медицине [Текст] / сост. Л. В. Кузнецова, Л. Г. Михалева, В. И. Захарова и др. ; отв. ред. Б. И. Иванов. – Якутск : Изд-во ЯНЦ СО РАН, 2003. – Т. 1, 2. – 224 с.
2. Ермолаева, Л. К. Изучение своего края: проблемы и подходы к их решению [Текст] / Л. К. Ермолаева. – Москва, 2006.
3. Зверев, И. Д. Экологическое образование и воспитание: узловые вопросы [Текст] / И. Д. Зверев // Экологическое образование: концепции и технологии : науч. тр. / под ред. С. Н. Глазачева. – Волгоград : Перемена, 1996. – С. 72–84.
4. Кондратьева, Н. Н. Программа экологического образования детей «Мы» [Текст] / Н. Н. Кондратьева. – Санкт-Петербург, 1996. – 104 с.
5. Николаева, С. Н. Методическое пособие к программе «Зеленая тропинка» [Текст] : пособие для воспитателей и учителей по подгот. детей к шк. / С. Н. Николаева. – Москва : Просвещение, 2001. – 62 с.

Медникова Л.С., Груздева Е.М.

ДИНАМИКА МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ЗПР

В статье представлены результаты экспериментального изучения возрастной динамики мотивационной готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития, свидетельствующие о незрелости мотивации учебной деятельности не только у выпускников детского сада, но и у первоклассников с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: мотив, мотивация учебной деятельности, мотивационная готовность к школьному обучению, интеллектуальная недостаточность, задержка психического развития.

Современный этап развития системы образования, связанный с вариативностью образовательных маршрутов детей с ОВЗ, обостряет значимость поиска ответов на вопросы, связанные с разработкой психологических основ коррекционно-развивающей работы с детьми, содержание которой бы соответствовало возможностям детей и обеспечивало бы успешность усвоения образовательной программы, как при дифференцированном обучении, так и в условиях инклюзии. Один из таких вопросов касается формирования мотивации учебной деятельности младших школьников с ОВЗ в процессе обучения. Во многом предпосылкой и условием становления учебной мотивации на этапе школьного обучения, адекватной возрасту ребенка, может считаться общая психологическая готовность ребенка к школе.

Психологическая готовность к школьному обучению предполагает соответствие психических свойств и личностных качеств обучающихся требованиям образовательного процесса, при этом залогом успешного обучения является достаточный уровень личностного и интеллектуального развития детей [1,3,5]. Мотивационная готовность является составляющей личностной готовности к обучению в школе и проявляется как желание учиться, как интерес к учебной деятельности в новых для ребенка условиях – условиях школы. По определению Л.И. Божович, «мотив учебной деятельности – это побуждения, характеризующие личность школьника, ее основную направленность, воспитанную на протяжении предшествующей его жизни как семьей, так и самой школой» [1, с. 249]. А.К. Маркова предлагает определение учебного мотива, которое отражает специфику последнего: «Мотив – это направленность школьника на отелые стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней» [5, с. 24].

Несмотря на то, что вопросы мотивации учебной деятельности школьников с интеллектуальной недостаточностью прямо или косвенно рассматривались в значительном количестве исследований, они не потеряли своей актуальности и сегодня. Это связано с тем, что современные дети вырастают в условиях неустойчивой, динамичной, многоликой, часто противоречивой социокультурной среды. Следствием этого является то, что у одних из сегодняшних школьников существует проблема отчуждения от учебной деятельности, а у других учебная мотивация в большей степени поддерживается прагматической ориентацией [2]. Наиболее уязвимой группой среди детей с ОВЗ в отношении рисков формирования мотивационной готовности к школьному обучению являются дети с интеллектуальной недостаточностью [6,8].

Мотивы влияют на все этапы и структурные единицы деятельности. Переломным моментом в развитии детей является кризис семи лет, когда у них формируется система потребностей и мотивов, позволяющая успешно овладеть учебной деятельностью. Для хорошей успеваемости ребенка в школе необходимо доминирование у него широких социальных и учебно-познавательных мотивов. Исследователями

отмечается, что незрелость мотивации, преобладание игровых мотивов учебной деятельности становятся причиной тех трудностей, которые испытывают дети в процессе обучения [4,6,7,8].

Было предпринято сравнительное исследование, целью которого стало выявление возрастной динамики мотивационной готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития. В констатирующем эксперименте приняли участие 40 детей с задержкой психического развития в возрасте 6-7 лет, 20 из них воспитывались в подготовительных группах детского сада, а 20 были учащимися первого класса школы.

В программу констатирующего эксперимента были включены следующие методики: методика «Определение мотивов учения» (М.Р. Гинзбург), методика «Мотивационные предпочтения» (Д.В. Солдатов), методика «Сказка» (Н.И. Гуткина), методика «Веселый – грустный» (М.Н. Ильина), беседа «Об отношении к школе и учению» (Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер).

Результаты констатирующего эксперимента (методика «Определение мотивов учения») показали, что в группе дошкольников с ЗПР первое место по популярности занимает игровой мотив (65%), второе – мотив получения отметки (60%), третье – учебно-познавательный мотив (55%). Важно отметить, что по совокупности трех выборов 40% детей дошкольного возраста с ЗПР обнаружили «позиционный» мотив учебной деятельности, у 40% испытуемых присутствуют широкие социальные мотивы. Для этих детей важно занять новое положение в отношениях с окружающими, ими в какой-то мере осознается общественная необходимость учения. Они испытывают желание повзрослеть, быть способными выполнять новую социальную роль ученика. Только у 20% дошкольников был выявлен внешний, подчинительный мотив - необходимость ходить в школу из-за желания родителей.

У 60% первоклассников с ЗПР присутствовал игровой мотив учебной деятельности, были также зафиксированы социальные мотивы, который связывался с возможностью выбора профессии после окончания школы (55%), мотив получения отметки (50%), учебно-познавательный мотив (45%), «позиционный» (20%) и – внешний (15%).

Полученные экспериментальные данные свидетельствуют, что у дошкольников и у младших школьников с ЗПР игровой мотив учебной деятельности оказывается преобладающим. Что касается младших школьников, то наряду с игровым мотивом, существенная роль в их учебной мотивации принадлежит широким социальным мотивам, которые у дошкольников занимают лишь четвертое место по популярности.

Результаты, полученные по методике «Мотивационные предпочтения» показали, что стремление к выполнению учебных видов деятельности проявляют 30% дошкольников и 35% первоклассников с ЗПР. Об этом свидетельствовало то,

что в первую очередь эти дети выбирали картинки, на которых были изображены персонажи, читающие книги, решающие примеры на доске. Выбор картинок, на которых были изображены дети, занятые подвижными, дидактическими и сюжетно-ролевыми играми, был осуществлен 55% дошкольников и 30% учащихся первого класса. Стремление к практической деятельности, бытовому труду обнаружилось у 15% детей дошкольного и 35% испытуемых младшего школьного возраста с ЗПР. Они чаще всего выбирали картинки, где герои поливают цветы, вытирают пыль. Средний балл по результатам выполнения данной методики у дошкольников с ЗПР составил 3,45 баллов, у младших школьников с ЗПР – 4,9 баллов при максимальном значении в 9 баллов.

С помощью методики «Сказка» удалось выяснить, что только у 45% дошкольников и 60% первоклассников с ЗПР выражен познавательный интерес к деятельности. Если эти дети предпочитают дослушать конец сказки, то остальные испытуемые (55% и 40% соответственно) выражают желание скорее поиграть, что является явным свидетельством слабости их познавательной мотивации.

Методика «Веселый — грустный» позволила определить, что большинство дошкольников в целом положительно относятся к поступлению в школу. При этом 25% дошкольников и 30% первоклассников вовсе не проявляют признаков негативного отношения к школьному обучению. Первоклассники так описывали веселого ребёнка: «Он хорошо учится», «ему поставили пятерку», «он хочет ответить на вопрос учителя».

Всего лишь 5% дошкольников и 20% младших школьников указали на грустное выражение лица на картинках в трех-четырёх случаях из шести. 70% дошкольников и 50% младших школьников только в одном-двух случаях говорили о грустном ребёнке: «Мальчик грустный, потому что он провинился», «не хочет отвечать», «он не подготовился к уроку». Данная методика показала, что с возрастом у части детей отношение к процессу обучения становится более осознанным, дифференцируются эмоциональные переживания, связанные с процессом обучения в школе, что обусловлено, прежде всего, накапливающимся у детей опытом обучения в условиях школы.

Результаты беседы «Об отношении к школе и учению» подтвердили и дополнили в определенной мере полученные экспериментальные данные. Из беседы выяснилось, что 40% дошкольников и 60% первоклассников с ЗПР положительно относятся к поступлению в школу и пребыванию в ней. Они выразили отказ от предполагаемого отпуска или отсрочки поступления в школу. Наличие школьно-учебных ориентаций в ситуации обязательного посещения школы имеет место лишь у 10% дошкольников и 20% младших школьников. Дети говорили, что если бы они остались дома, то стали бы учиться, делать домашнее задание. Остальные испытуемые (90% и 80% соответственно) в этом случае выразили желание играть, смотреть телевизор, вязать, отдыхать, рисовать.

При этом от школы, лишённой школьно-учебного содержания, отказались 50% детей дошкольного и 55% младшего школьного возраста с ЗПР. Они выбирали расписание, в котором каждый день бывают уроки письма, чтения, матема-

тики, а музыка, рисование, физкультура только один раз в неделю. Предпочитают уроки грамоты и счета «дошкольным» видам деятельности 50% и 60% испытуемых с ЗПР соответственно. Содержательным представлением о подготовке к школе владеют 60% дошкольников и 70% первоклассников с ЗПР. По их мнению, для поступления в школу необходимо наличие школьных принадлежностей, школьной формы, навыков счета и письма, умения отгадывать загадки и отвечать на вопросы. Предпочитают коллективные классные занятия индивидуальной форме обучения 20% дошкольников и 40% первоклассников с ЗПР. Остальные согласились заниматься дома с учительницей. Школу с обязательным соблюдением правил дисциплины выбрали 85% дошкольников и 95% младших школьников с ЗПР. Получить пятерку хотят 50% дошкольников и 60% первоклассников с ЗПР. Остальные предпочли игрушку или шоколадку. Авторитет учителя признают 25% детей дошкольного и 35% младшего школьного возраста с ЗПР, они не согласны на замену его родителями.

Анализ полученных данных позволяет констатировать незначительные изменения в структуре количественных и качественных показателей сформированности мотивационной готовности к школьному обучению у детей с ЗПР при переходе от дошкольного к школьному возрасту. Однако первоклассники все же чаще отдают предпочтение учебной и практической деятельности, увеличилось среди них число испытуемых, которые в ситуации выбора (продолжения игровой деятельности или возможности дослушать сказку) выразили желание дослушать сказку до конца, то есть проявили познавательный интерес. Несмотря на то, что в целом у детей с ЗПР присутствует положительное отношение к процессу обучения, в иерархии мотивов испытуемых игровой мотив остается доминирующим, при этом при поступлении в школу у детей отмечается рост влияния широких социальных мотивов. Можно предположить, что это скорее лишь «знаемые» ими мотивы, а не реально действующие. Существует риск того, что трудности, неизбежно связанные с процессом обучения в новых школьных условиях, могут отрицательно повлиять на дальнейшую динамику мотивации учения детей с ЗПР. О.Н. Толстикова, исследуя мотивацию учения детей с интеллектуальной недостаточностью, как раз и отмечает, что даже к концу начального обучения мотивы этой группы детей отличаются незрелостью и недостаточной осознанностью, что для детей с ЗПР свойственна утрата положительного отношения к ситуации учения к концу начальной школы [8].

Таким образом, можно констатировать, что у детей с ЗПР имеет место незрелость и неустойчивость мотивов учения, дисгармоничность мотивации учения в целом. У большинства, как дошкольников, так и первоклассников с ЗПР ведущее место занимает игровой мотив учебной деятельности, что не может рассматриваться как надежное основание для дальнейшего становления их мотивации учения. Требуется специально организованная систематическая психокоррекционная работа с детьми, содержание которой учитывало бы возраст детей, специфику их мотивационной готовности к школе и предполагало бы последовательное формирование школьно-значимых мотивов учения.

Библиографический список:

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование [Текст] / Л. И. Божович. – Москва : Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Бунеев, Р. Н. Современный ученик [Текст] / Р. Н. Бунеев // Начальная школа плюс до и после. – 2002. – № 12. – С. 3–6.
3. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе [Текст] / Н. И. Гуткина. – Москва : Академический Проект, 2004. – 208 с.
4. Кулагина, И. Ю. Личность школьника от задержки психологического развития до одаренности [Текст] : учебное пособие для студентов и преподавателей / И. Ю. Кулагина. – Москва : ТЦ «Сфера», 1999. – 192 с.

5. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения [Текст] : кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – Москва : Просвещение, 1990. – 192 с.
6. Медникова, Л. С. Особенности отношения к учению младших школьников с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Л. С. Медникова, О. Н. Толстикова // Дефектология. – 2013. – № 5. – С. 14–22.
7. Солдатов, Д. В. Диагностика мотивационной готовности к обучению в школе [Текст] : учебно-методическое пособие / Д. В. Солдатов ; под ред. В. Г. Колесникова. – Обнинск : Принтер, 2001. – 92 с.
8. Толстикова, О. Н. Факторы формирования мотивации учебной деятельности умственно отсталых младших школьников [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / О. Н. Толстикова. – Санкт-Петербург, 2013. – 201 с.

Мещерякова И.Ю.

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ДОШКОЛЬНИКОВ С УМЕРЕННЫМИ И ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

В настоящей статье представлено теоретическое обоснование развития коммуникативной компетенции дошкольника с нарушением интеллекта, и практическое обоснование применения специалистами любого профиля, а также родителями ребенка методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R) с целью составления индивидуальной программы развития, учитывающей сильные стороны и дефициты ребенка.

Ключевые слова: нарушение интеллекта, коммуникативная компетенция, диагностика, индивидуальная программа развития

Среди множества проблем, находящихся на стыке клинических дисциплин, специальной психологии и педагогики, проблема умственной отсталости занимает основное место. Это связано, прежде всего, с последними достижениями – медико-биологических наук, которые способствуют все более тонкой клинической дифференциации различных форм умственной отсталости у детей.

Обычно глубокие и тяжелые степени умственной отсталости становятся очевидными в раннем детском возрасте, иногда сразу после рождения.

Легкая степень умственной отсталости у детей чаще распознается только к периоду поступления в школу или даже в начальных классах школы, когда обнаруживается, что ребенок не справляется с учебной программой. К сожалению, ранняя диагностика пока еще не всегда возможна [5].

Развитие коммуникативной компетенции детей дошкольного возраста является одним из актуальных вопросов педагогики и психологии. И особенно актуален этот вопрос в отношении детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, в частности, у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, количество которых в последнее время увеличивается. Дети с умственной отсталостью составляют наиболее многочисленную группу детей, испытывающих трудности в обучении, что связано с нарушением развития у них всех психических процессов, в том числе и способности к коммуникации. Соответственно коммуникативная компетенция у детей с умственной отсталостью самостоятельно сформироваться не может или формируется весьма ущербно. Ее мотивы исходят из ограниченных нужд ребенка, так как познавательные и когнитивные процессы в ходе онтогенетического развития являются незрелыми (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, С.Я. Рубинштейн, Г.Е. Сухарева, Ж.И. Шиф, М.С. Певзнер). Дети с умственной отсталостью позднее начинают понимать обращенную к ним речь, длительное время их слабо интересует звучащая речь, звуки окружающего мира, они недостаточно прислушиваются к ним. А вследствие этого пользоваться активной речью начинают позже своих нормально развивающихся сверстников, хотя зачастую они не

имеют ни отклонений в строении речевых органов, ни повреждений слуха. По мнению Л.С. Выготского умственно отсталые дети имеют низкую потребность в речевом общении, ограниченность представления об окружающем мире, слабость речевых контактов и замедленное развитие коммуникативных умений.

Нарушение экспрессивной речи обуславливают затруднения у детей при выражении своих мыслей и чувств в общении. Языковые навыки у умственно отсталых дошкольников развиваются очень медленно. Нормальному общению также мешают недостатки в формировании характеристик речи (повторы, затягивания звуков, неадекватные паузы и так далее) [5].

Дети с умственной отсталостью находятся в зависимости от коммуникативной помощи и поддержки. Они испытывают трудности в понимании того, что их окружает. Это связано с тем, что окружающие не понимают их. Из-за того, что дети с умственной отсталостью являются слабыми партнерами по коммуникации, они либо уходят от контакта, либо из-за своих проблем испытывают страх, беспокойство, агрессию [4].

Все это позволяет говорить о том, что только систематическая и целенаправленная коррекционная работа по созданию специальных условий для речевого общения способна уже в дошкольном возрасте сделать речь умственно отсталого ребенка средством общения в предметной, игровой, продуктивной и бытовой деятельности. «Если найден секрет создать потребность, то есть поставить цель, - будет и сама речь», - писал Л.С. Выготский [1].

Психолого-педагогическое обследование детей особенно с умеренным и тяжелым нарушением интеллекта является непростой задачей. Ведь многие дети с нарушением интеллекта не начинают говорить не только к началу дошкольного возраста, но и к 4-5-и годам [3].

Поэтому таким детям сложно (в большинстве случаев невозможно) выполнять стандартные тестовые задания, потенциал ребенка невозможно оценить. Мало методик для выявления и дифференциации нарушений развития психики

таких детей, сложно диагностировать уровень состояния сенсорных, мнестических, мыслительных и других процессов.

Анализ применяемых в России методик показал, что большинство из них являются узкоспециализированными. Они, как правило, направлены преимущественно на оценку определенной области развития или группы навыков. Так, например, «логопедические» методики направлены на обследование речи, «дефектологические» – преимущественно на оценку познавательного развития. Существует большое количество психологических методик, каждая из которых также применяется для анализа одной из сфер: эмоционально-волевой, интеллектуальной, межличностной и т.д. Таким образом, проведение комплексного обследования ребенка с умеренным и тяжелым нарушением интеллекта требует больших организационных, кадровых, материальных, временных ресурсов.

Дополнительная трудность заключается в том, что основу различных методик составляют разные концепции, теоретические подходы. Так, например, инструменты оценки могут разрабатываться на базе нейропсихологического, психолингвистического, поведенческого, психоаналитического подходов и т.д.

Одной из методик, получивших широкое распространение в зарубежных странах в работе с детьми, имеющими нарушения в развитии является методика оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R).

ABLLS-R был разработан в парадигме прикладного анализа поведения и основан на данных исследований, проведенных в рамках этого подхода. Теоретическим обоснованием для разработки теста стала книга Б.Ф. Скиннера «Вербальное поведение», а также исследования, базирующиеся на данной работе, в частности, на предложенной Скиннером классификации различных видов коммуникативного поведения.

Оригинальная версия теста (ABLLS) разработана в 1998 году организацией «Behavior Analysts, Inc.» (<http://www.behavioranalysts.com>), США. Разработчики теста: Джеймс В. Партингтон, сертифицированный поведенческий аналитик с докторской степенью по прикладному анализу поведения (James W. Partington, Ph.D., BCBA-D) и Марк Л. Сандберг, сертифицированный поведенческий аналитик с докторской степенью по прикладному анализу поведения (Mark L. Sundberg, Ph.D., BCBA-D).

Переработанное и дополненное издание было подготовлено в 2006 году Джеймсом В. Партингтоном (James W. Partington), который включил в тест новые задания по всем шкалам и изменил последовательность предъявления заданий в некоторых шкалах, чтобы точнее отразить этапы развития навыков.

Значительные изменения в переработанное издание внесла Денис Сенник-Пирри, сертифицированный логопед (Denise Senick-Pirri, SLP-CCC), редактировавшая шкалу по вокальной имитации. Также в новой редакции издания значительно дополнены шкалы по оценке навыков социального взаимодействия, двигательной имитации и других навыков, относящихся к сфере разделенного внимания, как имеющие ключевое значение для приобретения новых навыков и их переноса в другие ситуации.

Цели тестирования

Тестирование ABLLS-R проводится среди детей, реже, взрослых, имеющих задержки в речевом развитии. Главным образом тестирование проводится среди детей с умственной отсталостью, аутизмом и другими видами нарушений развития.

Важная особенность ABLLS-R состоит в том, что данный тест не является диагностическим инструментом. В нем не

проводится сравнение полученных результатов с возрастными нормами, типичным психическим развитием или с другими лицами. Это объясняет отсутствие возрастных критериев для проведения тестирования.

Тестирование преследует три взаимосвязанные цели:

- определение речевых, языковых и учебных навыков, которые отсутствуют у данного ребенка. Как правило, речь идет о навыках, являющихся предпосылками для формирования других навыков, то есть навыков, необходимых для дальнейшего обучения и развития ребенка;

- составление индивидуальной программы развития (ИПР) по результатам тестирования. Как правило, для составления ИПР выбираются 20-30 навыков, которые не были продемонстрированы ребенком во время тестирования;

- определение эффективности обучения ребенка согласно его ИПР и оценка динамики развития данного ребенка с помощью повторного тестирования. Как правило, повторное тестирование проводится раз в 6-12 месяцев.

В зарубежных странах для практической работы с детьми, имеющими нарушение развития разработаны и эффективно используются методики, включающие оценку нескольких функциональных областей развития и предназначенные для разработки комплексных индивидуальных коррекционно-развивающих программ. Использование в практической работе подобных методик позволяет упростить и повысить эффективность процедуры проведения диагностики и составления комплексных индивидуальных программ.

Преимущества использования:

- это один из самых подробных тестов по оценке навыков ребенка, который охватывает 544 навыка, что позволяет детально определить психолого-педагогический профиль ребенка перед составлением его индивидуальной программы развития;

- основное внимание в тесте уделяется базовым учебным навыкам, определяющим способность ребенка к дальнейшему обучению. Это позволяет выявить ранее не известные пробелы в навыках ученика, без развития которых он не сможет продолжить обучение в тех или иных областях. Например, если у ребенка нет навыка имитирования действия с аналогичными предметами или моделирования по визуальному образцу, то это осложнит его дальнейшее обучение бытовым и профессиональным навыкам;

- большинство шкал ABLLS-R не требуют владения устной речью и не предусматривают вербальных ответов, что позволяет успешно использовать эту методику при составлении индивидуальных программ развития для безречевых детей, в том числе, выявить их сильные стороны, на которые можно опираться в дальнейшем обучении;

- при прохождении краткого курса обучения по использованию ABLLS-R тестирование может проводить специалист любого профиля, а также родители ребенка;

- тест предоставляет иерархическую структуру речевых и учебных навыков, что позволяет выделить в отдельных крупных навыках компоненты, формирование которых является базой для дальнейшего развития данной сферы у ребенка;

- отдельные задания в ABLLS-R соответствуют конкретным навыкам, сформулированным таким образом, что их можно сразу же включать в ИПР, что значительно облегчает составление индивидуальной программы. Фактически ИПР составляется из ряда заданий теста, с которыми ребенок не справился во время тестирования [2].

Для индивидуальной программы развития ребенка выбираются те навыки, которые находятся на более низкой ступени по данной шкале, что позволяет постепенно развивать навыки в той или иной сфере. Наглядной формой представле-

ния ABLLS-R-диагностики могут служить результаты, представленные в таблице, которая позволяет быстро оценить уровень развития навыков ребенка и планируемую коррекционно-развивающую работу специалистов. Таблица будет дополняться с учетом результатов повторной диагностики через 6-12 месяцев.

При составлении индивидуальной программы на основе результатов тестирования с применением таких методик у участников образовательного процесса не возникает вопросов о парадигме дальнейшей коррекционной работы, т.к. основу данной методики составляет определенный подход.

Библиографический список:

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст] : в 6 т. / Л. С. Выготский ; гл. ред. А. В. Запорожец. – Москва : Педагогика, 1983. – Т. 5. – 369 с.
2. Использование методики оценки базовых речевых и учебных навыков (assessment of basic language and learning skills revisited, ablls-r) [Текст] : методические рекомендации / под ред. Н. Г. Манелис. – Москва : ГБОУ ВПО МГППУ, 2014. – 49 с.
3. Петрова, В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы [Текст] / В. Г. Петрова. – Москва : Педагогика, 1977. – 200 с.
4. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития [Текст] : учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / Л. М. Шипицына ; под ред. Л. М. Шипицыной. – Москва : Академия, 2014. – 223 с.
5. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе: социализация детей с нарушением интеллекта [Текст] / Л. М. Шипицына. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 475 с.

Приложение

Таблица. Индивидуальная программа развития ребенка на ... учебный год

| ФИО ребенка | Группа | Дата рождения | Диагноз (по заключению ЦПМПК) | |
|-------------------------------------|---|---------------|--|---|
| Показатель, нуждающийся в коррекции | Начало года (входное тестирование) | | Специалист | Коррекционная работа |
| Визуальное восприятие | Низкий уровень визуального восприятия. Данный результат может быть связан с отсутствием интереса к выполнению инструкций взрослого. | | Логопед Психолог Дефектолог Воспитатель | Развивать навык выполнения инструкций педагога, выполнение задания без подсказок, развитие мелкой моторики. |
| Рецептивный язык | По результату тестирования данной шкалы выявлен низкий уровень понимания речи. Девочка не выполняет инструкции взрослого или выполняет только с помощью или частично. Что может быть также связано с низким уровнем сотрудничества. | | Логопед Психолог Дефектолог Воспитатель | Выполнение простых устных инструкций с выбором предметов по названию, следование простым инструкциям в повседневной ситуации и способность различать от пяти до десяти предметов в соответствии с устной инструкцией. |
| Моторная имитация | Выявлен средний уровень двигательной имитации. | | Логопед Психолог Дефектолог Воспитатель | Уметь имитировать самые разные движения, в том числе, статические и кинетические, подражать скорости и интенсивности действий. |
| Вокальная имитация | У девочки сформировано большинство навыков вокальной имитации. Она может повторить за взрослым звуки, слоги, слова. | | Логопед Дефектолог Воспитатель | Улучшение артикуляции, либо по имитации скорости и громкости речи (артикуляционная и дыхательная гимнастика, фонетическая ритмика). |
| Обращение с просьбой | Выявлено маленькое количество навыков просьбы. В основном все они связаны с предметами, которые находятся в поле зрения, или которые предлагает взрослый. | | Логопед Психолог Дефектолог Воспитатель | Обучение навыку спонтанно просить предмет или то что хочет ребенок. |
| Называние | Несмотря на то, что девочка может за взрослым произносить большинство названий предметов, явлений и действий, самостоятельно она не может обозначить их словами. | | Логопед Психолог Дефектолог Воспитатель | Обучение самостоятельному называнию предметов, явлений и действий. |
| Спонтанные вокализации | Девочка может спонтанно произносить звуки, слоги и отдельные слова, часто не связанные с ситуацией. | | Логопед Психолог Дефектолог Воспитатель | Вызывать и поощрять спонтанные высказывания ребенка, моделируя речевые ситуации. |

| Показатель, нуждающийся в коррекции | Начало года (входное тестирование) | Специалист | Коррекционная работа |
|-------------------------------------|--|--|--|
| Игры и досуг | Выявлены зачатки игровой деятельности. | Логопед Психолог Дефектолог Воспитатель | Развитие навыка совместной игры со сверстниками. |
| Социальное взаимодействие | Навыки по данной шкале на стадии формирования. Что также может быть связано с низким уровнем сотрудничества с другими. | Логопед Психолог Дефектолог Воспитатель | Учиться просить предметы и информацию у ровесников, предлагать поделиться. |
| Групповое обучение | Навыки по данной шкале не сформированы | Логопед Психолог Дефектолог Воспитатель | Коррекция нежелательного поведения во время перехода от одного занятия к другому. |
| Математические навыки | Навыки по данной шкале не сформированы. | Дефектолог Воспитатель | Способствовать развитию интересов ребенка к элементарным математическим представлениям. |
| Графические навыки | Навыки по данной шкале не сформированы. Девочка способна манипулировать карандашом, но выполнение заданий недоступно. | Логопед Психолог Дефектолог Воспитатель | Развитие навыков владения карандашом, кистью (трафареты, шаблоны, раскраски). |
| Одевание | Навыки одевания на стадии формирования. Необходима помощь со стороны взрослого. | Логопед Психолог Дефектолог Воспитатель | Обучения самостоятельному одеванию, обучать этим навыкам в контексте повседневных занятий. |
| Навыки приема пищи | Навыки по данной шкале на стадии формирования. Девочку иногда кормят с ложки взрослые. Присутствует отказ от еды. | Логопед Психолог Дефектолог Воспитатель | Обучение самостоятельному приему пищи (учим пользоваться ложкой и вилок) (обучать этим навыкам в контексте повседневных занятий). |
| Навыки ухода за внешним видом | Навыки по данной шкале на стадии формирования. При выполнении всех заданий необходима помощь взрослого. | Логопед Психолог Дефектолог Воспитатель | Обучение самостоятельному уходу за внешним видом (шнуровка, клежки, пуговицы) (обучать этим навыкам в контексте повседневных занятий). |
| Использование туалета | Большинство навыков сформированы. Но все еще требуется помощь взрослого там, где нужно расстегивать одежду. | Воспитатель | Обучение гигиене или использованию туалета. |
| Навыки крупной моторики | Моторные навыки сформированы на низком уровне. Выполнение упражнений вызывают затруднения. Особенно упражнения на координацию. | Логопед Психолог Дефектолог Воспитатель | Научить ребенка катить, кидать и пинать мяч, лазать, пролезать, прыгать, метать мешочки с песком и т.д. использовать навыки для развития социального взаимодействия. |
| Навыки мелкой моторики | Выявлены трудности при выполнении всех заданий на мелкую моторику. Наблюдаются определенные трудности при выполнении некоторых заданий, связанных со зрительным восприятием и графической деятельностью. | Логопед Психолог Дефектолог Воспитатель | Обучение владению карандашом, кистью, ножницами, работа с песком, глиной, пластилином, тестом, крупами, камешками (рисование, лепка, конструирование, аппликация). |

Подпись родителей (законных представителей) _____ расшифровка

Минченко И.Н.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАИКАНИЕМ

В статье освещается проблема нарушения речи, а именно заикание детей дошкольного возраста. Особое внимание уделяется психолого-педагогическому сопровождению детей дошкольного возраста с заиканием. В статье можно ознакомиться с практической стороной работы педагога-психолога, раскрываются блоки коррекционно-развивающей программы.

Ключевые слова: нарушения речи, заикание, эмоциональная сфера, самооценка, регуляция, эмоциональное и мышечное напряжение.

Речь занимает особое место в системе психических функций человека. Изучение онтогенеза детской речи показывает её огромную роль в психическом развитии ребёнка, поскольку формирование мышления, когнитивных функций и становление личности тесно связаны с появлением и развитием речевой деятельности. Как и любая другая функциональная система, речь оказывается наиболее восприимчивой к воздействию неблагоприятных факторов в период интенсивного формирования. Повышение темпа жизни, увеличение эмоциональных перегрузок, существование запретов на внешнее проявление негативных эмоций, недостаточная рефлексивность эмоциональной сферы детей, внутрисемейные неурядицы способствуют повышению эмоционального напряжения у детей. Детские стрессы влекут за собой различные нервные расстройства и повышенную заболеваемость. В связи с этим в настоящее время отмечается неуклонный рост числа детей с нарушениями речи, недоразвитием психических функций и процессов.

Нарушения речи в той или иной степени (в зависимости от характера речевых расстройств) отрицательно влияют на все психическое развитие ребенка, отражаются на его деятельности, поведении. Нарушения речи, ограниченность речевого общения могут отрицательно влиять на формирование личности ребенка, вызывать психические отклонения, специфические особенности эмоционально-волевой сферы, способствовать развитию отрицательных качеств характера (застенчивости, нерешительности, замкнутости, негативизма, чувства неполноценности). Все это отрицательно сказывается в дальнейшем на овладении грамотой и на успеваемости в целом. Значение психолого-педагогических коррекционных занятий с дошкольниками заключается в том, чтобы помочь ребенку преодолеть речевые нарушения, тем самым обеспечить полноценное, всестороннее его развитие. Таким образом, важная роль речи в развитии психической деятельности определяет необходимость комплексного целостного подхода к ребенку с нарушением темпа речи. Ребенок с нарушением темпа речи нуждается в целой системе логопедических и психологических мероприятий, направленных на формирование всех функций речи, восприятия, представлений, на развитие памяти, интеллекта и целенаправленной деятельности. Поэтому своевременное выявление, изучение и коррекция нарушения темпа речи именно в дошкольном возрасте является необходимым условием подготовки этой категории детей к школьному обучению.

Большинство заикающихся в процессе речевого общения испытывают чувство тревоги, неуверенность, страх. Любые, даже незначительные стрессовые ситуации становятся избыточными для их нервной системы, вызывают нервное напряжение и усиливают внешние проявления. В процессе взаимодействия с таким ребенком возникает немало про-

блем. Как помочь ребенку социализироваться, стать полноценным членом общества – такая задача стоит перед коррекционными педагогами (педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог). Опираясь на возрастные психологические особенности ребенка, мы постарались создать систему комплексных воздействий на ребенка, которые дополняя друг друга, могут оказать максимальное влияние на развитие его как личности.

Одним из основных явлений, из которых развивается невротическое расстройство, является чувство собственной неполноценности. И чем больше фиксируется внимание на своём болезненном симптоме, тем более упорным он становится. Так образуется тот порочный круг, из которого заикающийся никак не в состоянии выбраться, болезненный симптом заставляет его фиксировать на нем свое внимание, а вследствие этого симптом ещё усиливается и еще более приковывает к себе внимание.

Различие между заикающимися и свободно говорящими выражается не в степени продуктивности той или иной деятельности, а в специфике ее протекания. От первого непроизвольного эмоционального реагирования на дефект у заикающихся детей постепенно формируется свое отношение к нему, связанное с эмоциональными переживаниями и отражаемое в волевых усилиях (действиях и поступках) и самостоятельной и безуспешной борьбе с заиканием. Осознание речевого дефекта, неудачные попытки избавиться от него или хотя бы замаскировать порождают у заикающихся различные психологические особенности: уязвимость, беззащитность, боязливость, робость, внушаемость и многое другое. В зависимости от благоприятных или неблагоприятных социальных условий, в которых растет и воспитывается ребенок, психические явления могут в разной степени и кратковременно проявляться или закрепляться и перерастать в стойкие психические состояния и свойства личности, определяя в целом уже психологические особенности заикающихся. Заикающиеся дети отличаются, прежде всего, характерными особенностями эмоциональных состояний, самооценки, уровня притязаний и самоконтроля, поэтому специфический тип их психической ориентации в мире отражается и на характере их социальных контактов.

Самооценка, как важнейший механизм регуляции поведения, играет большую роль в реализации возможностей и способностей, в установлении дружеских отношений детей. Адекватная самооценка лежит в основе формирования у ребенка уверенности в себе и в своих возможностях, выступает основанием для развития личной полноценности и компетентности. Неадекватная, напротив, препятствует раскрытию и реализации возможностей ребенка и ведет к возникновению внутренних конфликтов, нарушению общения и в целом свидетельствует о неблагоприятном развитии личности ребенка.

Низкая самооценка свидетельствует о том, что ребенок испытывает дефицит эмоциональной защищенности, поддержки, любви и внимания взрослых.

В основу коррекционно-развивающей работы легли представления об особенностях развития эмоциональной сферы детей. Главный акцент занятий делается на работу с детьми, имея в виду их тревожность, неуверенность в себе, неустойчивость самооценки. Занятия рассчитаны на групповую форму проведения, исходя из того, что для создания эмоциональной атмосферы общения ребенка со сверстниками она наиболее приемлема, поскольку психологические проблемы детей ярко обнаруживают себя именно в этих ситуациях.

Разрабатывая занятия, мы продумывали их с учетом того, чтобы атмосфера на них распространялась по типу «заражения эмоциями» и являлась основным механизмом регуляции и формирования эмоционального состояния и контроля. Формирование уверенности в себе и снятие тревожности осуществлялось по таким направлениям, как формирование у детей адекватной самооценки, положительной установки на предстоящую деятельность, умения освободиться от текущих жизненных стрессов, укрепления уважения к себе, доверия к своим способностям, умениям и навыкам. Заикающийся ребенок, помимо речевых судорог, имеет ряд специфических черт, которые затрудняют процесс его общения со сверстниками и взрослыми. Анализ специфических особенностей общения заикающихся детей позволил выделить в работе с ними несколько наиболее важных задач:

- воспитание у детей интереса к окружающим людям;
- выработка контактности и умения извлекать опыт из неудачного общения;
- обучение саморегуляции своего состояния и избегания конфликтов.

Программа позволяет индивидуализировать процесс развития способности к психологическому самоуправлению у детей и способствует оказанию психологической помощи заикающимся детям дошкольного возраста. На занятиях используются большое количество разнообразных методов: релаксация, игры, рисование, разучивание правил, задания для наблюдения на дом.

Учитывая ведущую деятельность детей дошкольного возраста, а также учитывая большое разнообразие функций игры, основным методом на занятиях можно считать игровую. Игра помогает создавать на занятиях благоприятную атмосферу общения. Объединяет детей и взрослых, помогает в установлении контактов, снимает эмоциональное напряжение, улучшает психофизическое состояние.

Коррекционно-развивающая программа по формированию эмоциональной стабильности и положительной самооценки рассчитана на заикающихся детей дошкольного возраста и построена не как тренировка отдельных умений и навыков, а как элемент целостной осмысленной деятельности ребенка.

Основной целью программы является развитие коммуникативных умений и навыков детей с заиканием, развитие полноценной коммуникативной деятельности, что подразумевает, в частности, развитие эмоциональной регуляции поведения детей, предупреждение и снижение тревожности и страхов, повышение уверенности в себе.

Занятия рассчитаны на год (сентябрь-май), занятия проводятся 2 раза в неделю. Программа адаптирована с учетом возрастных особенностей детей дошкольного возраста. В основу программы легли представления об особенностях развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с заиканием. Главный акцент занятий, в работе с заикающимися детьми, делается на формирование эмоциональной

стабильности, имея в виду их тревожность, неуверенность в себе, неустойчивость самооценки. Формирование уверенности в себе и снятие тревожности осуществлялось по таким направлениям, как формирование у детей положительной установки на предстоящую деятельность, умения освободиться от страхов, укрепления уважения к себе, доверия к своим способностям, умениям и навыкам [1]. Общение в непринужденной обстановке помогает формированию речевой активности у детей.

Главная задача программы – снижение уровня тревожности, повышение уверенности в себе, формирование полноценной коммуникативной деятельности заикающихся детей дошкольного возраста, формирование навыков эмоциональной регуляции поведения.

Отработка навыков проходит в три этапа:

- получение информации о содержании того или иного навыка;
- применение полученных знаний в конкретных ситуациях;
- перенос навыков, освоенных на занятиях, в повседневную жизнь ребенка.

Занятия проводятся в группе, в которой дети могут свободно располагаться и перемещаться. Продолжительность занятий не превышает 45 минут. Программа рассчитана на работу в группе из 6 детей. Перед началом занятий с детьми проводится психологическая диагностика, что позволяет выявить наиболее значимые проблемы детей (негативные переживания, страхи, тревожность, агрессия, неуверенность в себе, низкая самооценка [3]).

Коррекционно-развивающая программа включает в себя следующие блоки:

Блок 1. «Я и мой внутренний мир»

- формирование адекватной самооценки;
- воспитание уверенности в себе;
- раскрытие своего «Я»;
- формирование положительной Я концепции, самопринятия;
- выявление положительных черт личности.

Блок 2. «Я и мои эмоции»[1]

- распознавание и оценивание своих эмоций и чувств;
- развитие умения передавать свое эмоциональное состояние через художественный образ;
- формирование адекватных форм проявления эмоций.

Блок 3. «Я владею собой»

- формирование навыков владения собой, своими эмоциями;
- моделирование поведения в конкретных жизненных ситуациях;
- формирование стремления к саморазвитию (мотивации достижения успеха), чувство гордости за свои достижения»

Блок 4. «Я владею своим телом»

- снижение эмоционального напряжения;
- снятие мышечных зажимов.

В преодолении заикания немаловажную роль играет снятие эмоциональной напряженности, воспитание уверенности в себе. Особое внимание при разработке системы коррекционных занятий по устранению заикания направлено на нормализацию психологических механизмов, необходимых для успешной коммуникативной деятельности заикающихся детей дошкольного возраста.

В процессе организации психолого-коррекционных занятий применяются разыгрывание (драматизация) отдельных сюжетов по сказкам, рисование, лепка и конструирование на темы сказок, прослушивание музыкальных произведений,

точно подобранных для сказочных характеристик, что позволяет детям угадывать сказки, героев и уточнять их основные характеристики.

Основной задачей и характерной чертой занятий с заикающимися детьми является эмоциональный контроль, эмоциональная саморегуляция. Главное направление развития эмоциональной сферы у ребенка с заиканием - это появление способности управлять эмоциями, то есть произвольность поведения.

В процессе занятий происходит коррекция нарушений эмоционально-волевой сферы детей с заиканием, а также занятия одновременно содействуют развитию познавательной сферы детей, гармонизации их психоречевого развития.

В структуру каждого занятия включены упражнения из блока «Снятие эмоционального и мышечного напряжения», «Обучение расслаблению мышц», а также формирование навыков правильного полного вдоха, формирование навыков правильного выдоха, формирование навыков носового дыхания [7]. При овладении приемами мышечного расслабления

снижается эмоциональное напряжение. Речь на этом фоне протекает, как правило, без судорожных запинок. Занятия позволяют обеспечить социальную адаптацию детей с заиканием путем введения их в культурную традицию народной и авторской сказки, знакомят детей с музыкальными и живописными произведениями на сказочные сюжеты. Также расширяются представления детей об окружающем мире посредством введения их в литературную и музыкальную культуру, что содействует эмоциональному развитию детей, развитию плавной речи детей, обогащению словаря, навыков связной речи. Условия “живой сказки” как нельзя лучше подходят для организации игрового сюжета, который является самым продуктивным для подачи материала коррекционных занятий. По результатам коррекционно-развивающей работы можно сделать вывод о необходимости всесторонней коррекции заикания и многоплановой реабилитации заикающихся уже в дошкольном возрасте, что позволяет устранить нарушения не только речевого статуса, но также коммуникативного и личностного [6].

Библиографический список:

1. Алябьева, Е. А. Психогимнастика в детском саду [Текст] : методические материалы в помощь психологам и педагогам / Е. А. Алябьева. – Москва : ТЦ Сфера, 2003.
2. Волкова, Г. А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников [Текст] : кн. для логопеда / Г. А. Волкова. – Москва : Просвещение, 1983.
3. Волкова, Г. Л. Психолого-логопедическое исследование детей с нарушениями речи [Текст] / Г. Л. Волкова. – Санкт-Петербург : Сайма, 1993.
4. Мастюкова, Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст): Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии [Текст] / Е. М. Мастюкова. – Москва : ВЛАДОС, 1997.
5. Поварова, И. А. Коррекция заикания в играх и тренингах [Текст] / И. А. Поварова. – Санкт-Петербург : Питер, 2004.
6. Селиверстов, В. И. Заикание у детей: Психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия [Текст] / В. И. Селиверстов. – Москва : ВЛАДОС, 2000.
7. Чистякова, М. И. Психогимнастика [Текст] / М. И. Чистякова ; под ред. М. И. Буянова. – Москва, 1990.
8. Хухлаева, О. В. Практические материалы для работы с детьми 3–9 лет: психологические игры, упражнения, сказки [Текст] / О. В. Хухлаева. – Москва : Генезис, 2003.

Московкина А.Г., Уманская Т.М.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В РАБОТЕ С АУТИЧНЫМ РЕБЕНКОМ

Статья посвящена различным аспектам взаимодействия специалистов с аутичными детьми.

Ключевые слова: аутичный ребенок, абилитация, реабилитация, медико-психолого-педагогическое сопровождение.

В контексте современных достижений медико-биологических наук и процессов гуманизации парадигмы образования особое внимание привлекает все более тонкая клиническая дифференциация различных форм интеллектуальной недостаточности у детей, что позволяет на научной основе реализовать интегративные и инклюзивные проекты обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями и особыми образовательными потребностями.

Актуальность проблемы обусловлена также необходимостью разработки и внедрения эффективных форм абилитации и реабилитации, медико-психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями и их семей, отвечающих идеям гуманистической педагогики.

Решаются вопросы диагностики, коррекции и реабилитации детей младенческого, раннего и дошкольного возраста

специалистами разных профилей комплексно, на базе учреждений различного подчинения.

В практике отечественной детской психиатрии психолог и врач, как правило, совместно участвуют в диагностической работе. Результаты психологического исследования используются врачом при установлении диагноза. В дальнейшем в процессе коррекционной работы психолог выступает в качестве партнера врача.

Врач и психолог – это взаимодополняющие друг друга специалисты, осуществляющие различный подход к решению одной и той же задачи.

Технология подобных взаимодействий между врачом и психологом разработана и успешно апробирована психиатрами и психологами К.С. Лебединской, О.С. Никольской и др. в работе с аутичными детьми. Врач устанавливает диагноз, исходя из клинической картины болезни. С помощью медикаментозной терапии он стремится устранить болезненные

симптомы и стимулировать психическую активность ребенка. Психолог оценивает состояние ребенка, опираясь на данные нормативного психического развития, определяет характер и степень отклонений в развитии и социальной адаптации. В коррекционной работе психолог стремится не только устранить болезненные проявления, но и выявить сохранные психические функции, с помощью которых находит возможности стимулировать его социальное развитие. Симптомы болезненного процесса рассматриваются им в связи с нарушениями хода психического развития, влияющими на особенности образовательных потребностей ребенка. Обнаруженные моторные, речевые, поведенческие стереотипии врачом квалифицируются как проявление болезни, а психологом – как гиперкомпенсаторные образования, служащие для аффективной аутостимуляции контактов с окружающим миром.

В процессе совместной коррекционной работы вырабатывается совместная тактика общей социальной адаптации больного ребенка и его интеграции в общество.

Характер взаимодействий врача и психолога зависят от этапа работы.

На первом этапе нередко приходится решать задачи устранения психогенных расстройств, обусловленных неадекватным отношением близких к ребенку с помощью психотерапевтических методов воздействия на ребенка и его семью. Несомненно, что в этом вопросе основная роль принадлежит психологу.

На втором этапе на первый план выдвигаются важные функции врача по устранению психопатологической симптоматики с помощью медикаментозной терапии.

На третьем этапе главной задачей становится активизация эмоционального, речевого, интеллектуального и личностного развития ребенка, формирование у него социально адекватных форм поведения. Постоянно наблюдая за динамикой состояния ребенка в процессе обучения и психотерапии, врач гибко корректирует медикаментозное лечение, снимая тревогу и страхи у ребенка и членов его семьи.

В условиях специальной коррекционной группы связь врача и психолога также актуальна.

Педагог ведет свою работу, определяет конкретные задачи обучения и вырабатывает методику педагогической работы, опираясь на данные врача и психолога. Также педагог ставит перед психологом конкретные задачи по коррекции поведения ребенка. Особые трудности поведения и интеллектуальной деятельности детей, выявляемые на учебном занятии, становятся предметом специальной работы психолога. В этом случае психологическая коррекция, аналогично медикаментозной терапии, становится средством устранения ретардации ребенка, уменьшения проявлений агрессии и страхов, при использовании профилактических методов.

На каждом этапе совместной работы психолог и педагог, обследуя ребенка, оценивают динамику его развития в процессе коррекции. Необходимо подчеркнуть, что ребенку дошкольного возраста именно педагог в процессе обучения дает наиболее сложные образцы взаимодействия со взрослым. Его требования и запреты представляются ребенку непреложными.

Игры, в которых педагог ищет первый контакт с ребенком, представляются ему как «занятия».

Взаимодействия с психологом обычно носят более свободный характер и дают возможность большему самовыражению ребенка. Психолог может участвовать и в самих педагогических занятиях в роли соученика.

Каждый специалист использует достижения другого для обогащения содержания собственных занятий и форм контакта с ребенком.

При поддержке специалистов родители имеют реальную возможность оставить ребенка с ОВЗ в семье, обеспечить ему оптимальные условия для роста и развития в условиях семьи и не отдавать его в специализированное учреждение, лишив его главного – родительской любви и заботы. Семья, воспитывающая ребенка с особыми потребностями, также необходима помощь для того, чтобы адаптироваться к полноценной жизни в обществе. Такую специальную помощь семье и ребенку общество и государство предоставляют посредством организации системы служб ранней помощи. Напрашивается вывод, что «особому» ребенку не меньше, чем обычным сверстникам, нужна семья. Поэтому родители не отдают его под опеку государства, а сами принимают активное участие в его воспитании.

Среди различных недостатков в развитии у детей аутизм справедливо считается тяжелым и достаточно частым нарушением. Так, среди детей и подростков – пациентов психоневрологического диспансера, аутистические расстройства составляют 48% от всех случаев инвалидности, наблюдаемых детским психиатром, и в 33,3% случаев от инвалидов-подростков. И хотя участие семьи является одним из важнейших условий эффективности коррекционно-развивающей работы, часто работа с семьей протекает не просто.

Родители впервые замечают необычность поведения своего ребенка уже на первом году жизни или до 2,5 лет. Но они не всегда сразу обращаются к специалистам, особенно, если ребенок первенец, и его не с кем сравнивать. Ребенок кажется им необычным, но умным и даже талантливым. К 6-8 годам клиническая картина расстройства становится достаточно выраженной, и родители обращаются за помощью к специалистам. Обследование и, особенно, постановка диагноза переносятся очень болезненно, как «гром среди ясного неба». Им говорят, что ребенок, которого они считали талантливым, на самом деле – необучаемый. Они испытывают горечь, вину за происходящее, тревогу и депрессию, беспомощность.

Однако при поддержке специалистов родители могут стать хорошими учителями и врачами для своих детей. Партнерство между родителями и специалистами является одним из условий успеха родителей в этих ролях. Некоторые подсказки родителей позволяют специалисту лучше понять интересы ребенка. Иногда родители говорят, что ребенок это уже умеет делать, но просто не хочет показывать другим людям (это может оказаться как правдой, так и защитной реакцией родителей).

Значимость участия родителей в коррекционной работе трудно переоценить. Но время от времени дефектологи сталкиваются с тем, что ребенок отказывается заниматься дома с родителями. Одним из возможных вариантов привлечения семьи к занятиям является регулярное присутствие родителей на индивидуальных занятиях (например, раз в неделю).

Известно, что родители испытывают удовлетворение при взаимодействии специалистов – членов команды с ними во время групповых встреч. Существующий опыт проведения групповых встреч для родителей детей, страдающих расстройствами аутистического спектра (РАС), показывает, что основным запросом родителей является преодоление трудностей взаимодействия с ребенком и чувство вины.

Описан значительно более высокий уровень стресса и депрессии, а также дистанцированность отношений в супружеских парах с аутичным ребенком по сравнению с семьями обычных детей и семей с детьми с синдромом Дауна. При анализе проблемы социальной изоляции аутичных детей в терминах «социальное отдаление», «заторможенность», «застенчивость», были выделены 6 типов одиночной активности

этих детей, которые могут быть формой отчуждения от ровесников: незрелая, повторяющаяся моторная активность, повторяющаяся ради удовольствия, конструктивная игра – действия с предметами, одиночная игра-драматизация, «понарошку», шумная и беспорядочная, исследовательская игра, «наблюдающее поведение».

Для таких детей характерна слабая инициатива во время игры, отсутствие желания продолжить общение, настоять на своем, слабая потребность утвердиться в социуме. Слабый авторитет среди сверстников; слабое желание утвердиться в социуме, астенические реакции: плач, жалобы.

Одной из важнейших причин установившейся дистанции в супружеских парах с аутичными детьми является низкий уровень самооценки у матерей, нуждающихся в психотерапии.

В групповой работе акцент делается на обучении родителей справляться с собственной тревогой и тревогой детей. Так выявлено, что, например, для детей с синдромом ломкой X-хромосомы (синдром Мартина-Белл) наличие тепла и позитива в отношениях членов семьи, отсутствие критики со стороны родителей и специалистов снижает у них частоту проблем поведения. Учет таких, казалось бы, таких незначительных факторов в жизни семьи, является очень важным для ее благополучного существования.

Библиографический список:

1. Московкина, А. Г. Проблемы медико-генетического сопровождения детей с нарушениями слуха в семье [Текст] / А. Г. Московкина // Коррекционно-развивающие педагогические технологии в системе образования лиц с особыми образовательными потребностями : учебно-методическое пособие / под ред. Е. Г. Речицкой. – Москва : МПГУ, 2014. – С. 91–102.
2. Московкина, А. Г. Ребенок с ограниченными возможностями в семье [Текст] : уч. пособие для вузов / А. Г. Московкина ; под ред. проф. В. И. Селиверстова. – Москва : МПГУ, 2014. – С. 29–33.
3. Московкина, А. Г. Семейное воспитание детей с различными нарушениями в развитии [Текст] : учебник для вузов / А. Г. Московкина; под ред. проф. В. И. Селиверстова. – Москва : ВЛАДОС, 2015. – С. 21–23.
4. Московкина, А. Г. Клиника интеллектуальных нарушений [Текст] : учебное пособие / А. Г. Московкина, Т. М. Уманская. – Москва : Прометей, 2013. – 245 с.

Новоселова Е.Е.

УРОКИ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ С НЕЗРЯЧИМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ: ОПИСАНИЕ ТРУДОВЫХ ПРОЦЕССОВ

Слепому ученику крайне необходимо иметь большой запас правильных представлений об окружающем мире. В статье показана предварительная работа со слепыми обучающимися перед уроками по развитию речи.

Ключевые слова: обучающиеся с ОВЗ, алгоритм, уроки по развитию речи.

Слепому ученику крайне необходимо иметь большой запас правильных представлений об окружающем мире. Для некоторых обучающихся осязание и запах – единственные нити, связывающие их с окружающим миром. Самая сложная и важная работа для незрячих – эта работа по описанию того, что он не видит: описание картины, описание трудовых процессов, описание животного.

Для того, чтобы незрячий обучающийся успешно написал письменную работу, например, 7 класс «Описание трудовых процессов» нужно проводить предварительную работу на индивидуально-групповых занятиях, на уроках СБО, самоподготовке или дома, чтобы в процессе урока незрячий хорошо понимал, о чем говорят остальные и был включен в общую работу, чтобы знания слепого не были вербальны (нарушение соотношения чувственного и понятийного в его образе). Яркий пример вербального мы находим у А.Г.Литвака: «...описывая мухомор, слепорожденный ученик говорит, что это гриб с красной шляпкой, покрытой белыми пятнами, а лепит гриб, лишенный характерных признаков мухомора». Конкретное единичное представление о мухоморе у данного школьника отсутствует, его знания вербальны.[1, с.203]

Еще одно препятствие – слабая ориентировка обучающегося в микро- и макропространстве (на рабочем месте, за столом, в учебнике, в комнате и пр.). Для того чтобы сформировать у слепых учащихся потребность в самостоятельной ориентировке, учитель должен помочь преодолеть страх пространства, преодолеть неуверенность в своих силах. [3; с.1]

Предварительная работа перед написанием сочинения «Описание трудовых процессов».

Описание трудового процесса «Заваривание чая».

Задание до этой работы – о прочитайте информацию о чае. Учитель подбирает информацию о чае определенного сорта, и предлагает алгоритм работы. [2;с.32]

Данная работа может проводиться на индивидуально-групповых занятиях, на уроках социально-бытовой ориентировки (Приложение №1).

Формирование навыка заваривания чая «Конача»

Подготовка рабочего места. На столе коробка с чаем, поющая кружка, чайная ложка, электрочайник с холодной водой

1. Алгоритм действия

Сядь за стол:

Найди слежением:

- коробочку с зеленым чаем «Конача»

- мерную ложку

- пластмассовый электрочайник с водой

«поющую» кружку

- включи электрочайник в розетку.

Напоминание. Будь внимателен: держи вилку за корпус, нельзя при включении дотрагиваться до латунных штырей, при выключении чайника в конце работы держи вилку за корпус, а не за шнур.

- вскипяти воду

- положи в «поющую» кружку 1 чайную ложку чая

- Залей кипятком до звукового сигнала

Напоминание. Будь внимателен: На неведущую руку надень кухонную варежку и придержи чайник за носик электрочайника неведущей рукой. Держи чайник ведущей рукой за ручку. Подведи чайник к кружке до стука. Наливай осторожно.

2. Разбивка блоков алгоритма на компоненты

Сядь за стол. Познакомься с рабочим местом слежения

последовательно, слева направо осмотри, что находится на столе;

определи местоположение каждого объекта;

подготовь рабочее место, расставив объекты в удобном положении (коробка с видом чая «Конача», чайная ложка, поющая кружка, чайник с холодной водой);

Контроль:

определяем (кружка пустая, чистая, сухая) чай рассыпчатый. Насыпать немного чая на стол. Определяем, какой звук издает чай, падающий на стол.

Найди слежением на столе кружку и коробку с чаем:

ведущей рукой возьми коробку и поставь перед собой, положи на коробку неведущую руку, а ведущей рукой возьми кружку пододвинь к коробке до стука.

Возьми неведущей рукой коробку, а ведущей открой коробку, возьми щепоткой чай, обследуй содержимое: как пахнет чай, какой помол чая

поставь коробочку на стол перед собой.

Найди слежением мерную ложку:

Ведущей рукой возьми ложку, вертикально опусти в коробку с чаем, неведущей рукой придержи коробку с чаем, зачерпни немного этого вида чая, неведущей рукой стряхни остатки чая, чтобы он не рассыпался на стол из ложки.

Неведущую руку положи на край кружки, ведущей рукой осторожно вытащи ложку с чаем из банки и перенеси горизонтально чай из коробки в кружку, переверни ложку, указательным пальцем неведущей руки стряхни остатки чая с ложки в стакан.

Коробку и кружку поставь вглубь стола, рядом с ними положи ложку

Контроль:

слуховое восприятие: определяет на слух соприкосновение объектов, определяет сыпучесть чая, определяет на слух сыпание чая вовнутрь.

Слежением найди электрочайник с водой

Вставь вилку в розетку.

Нажми на кнопку включения

Контроль: Слуховой: щелчок кнопки/рычага чайника, изменение положения рычага/кнопки

Дождись, пока отключится электрочайник щелчком.

Контроль: изменение звука нагревающейся воды, изменение температуры вокруг чайника, звук отщелкивания кнопки/рычага чайника

Встань из-за стола.

Ведущей рукой снимаем чайник, ставим перед собой. Неведущей поддвигаем кружку к краю стола, руку оставляем на кружке, выставляем указательный палец. Ведущей рукой подносим к кружке так, чтобы указательный палец коснулся бока носика электрочайника. Опускаем чайник так, чтобы носик лежал на кружке, указательным пальцем придерживая носик сбоку, наливаем кипятком из чайника до звукового сигнала поющей кружки. Подними электрочайник и параллельно столу перенеси электрочайник на подножку, неведущей рукой слежением найди подножку электрочайника. Поставь чайник на прежнее место (на подножку)

Слежением найди ложку, возьми её ведущей рукой. Неведущей придержи кружку, опусти вертикально ложку в кружку, размешай чай. Немного размешай ложкой чай и отложи ложку вглубь стола.

Сформированные навыки к моменту заваривания чая (поскольку это 7 класс, то пользоваться электрочайником дети умеют, знают, что из себя представляет черный чай, умеют заваривать чай в пакетиках, знают кухонную посуду, некоторые виды черного чая, знают звук льющейся на стол холодной воды, как пользоваться электрочайником, технику безопасности пользования электроприборами, понятия: вертикально, вглубь, влево, вправо, между, внутри)

Сформированные моторные навыки:

Моторные навыки: движения кисти руки; ловкость пальцев руки; удержание ложки в горизонтальном положении, удерживание, хватание, отжимание, переворачивание, помешивание.

Навыки слухового восприятия: определяет на слух соприкосновение объектов, просыпающегося на стол чая, чай определяет сыпучесть чая, определяет на слух сыпание чая вовнутрь кружки, переключение кнопки вкл/ выкл, шум нагреваемого чайника, звук кипящей воды, звук поющей кружки, различает сигналы кружки распознает звук льющейся в кружку воды, наполнение кружки водой.

Навыки обонятельного восприятия: (например: первоначальный навык способности по запаху отличать черный чай от зеленого с помощью обоняния, тактильных ощущений)

Задания по предметам.

Русский язык. Опишите трудовой процесс заваривания чая (черновик), можете включить хокку на эту тему или написать свое хокку, Например,

Зелёный листик

Чая рождает покой

И чувство радости.

Послесловие.

Если в работе мы помимо привычных записей: «запах слабовыраженный, напоминает запах сухой травы», «Чай слегка пахнет апельсиновой корочкой», «Чай вяжущий, слабо пахнет виноградом» и др. Иногда в японских чаях массового производства чувствуется незначительный привкус рыбы из-за использования японцами туковых удобрений на чайных плантациях, поэтому, если в описаниях обучающихся встретится такое описание «по вкусу чай отдает запахом рыбы» его тоже засчитываем как правильный вариант.

Библиографический список:

1. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих [Текст] : учеб. пособие / А. Г. Литвак. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ, 1998. – 271 с.
2. Тарасова, О. К. Алгоритмизация процесса обучения математике детей с ОВЗ в условиях реализации ФГОС [Текст] / О. К. Тарасова // Молодой ученый. – 2016. – № 19.1. – С. 32–35.
3. Наумов, М. Н. Обучение слепых пространственной ориентировке [Текст] : учебное пособие / М. Н. Наумов. – Москва : ВОС, 1982. – 123 с.
4. Похлёбкин, В. В. «Чай» онлайн-чтение [Электронный ресурс] / В. В. Похлёбкин. – Режим доступа: http://thelib.ru/books/pohlebkina_vilyam_vasilevich/chay-read-5.html.

Информация для обучающихся

| Вид чая | Количество чая | Температура воды | Количество воды | Время заваривания |
|---------|---|------------------|-----------------|-------------------|
| КОНАЧА | <i>при заваривании в чашке:</i> неполная чайная ложка (3-4 г) | 95–80°C | 200-250 мл | моментально |
| | <i>при заваривании в чайнике:</i> 1-2 чайные ложки (7-8г) | 80-75°C | 100-120 мл | 60-100 секунд |

Изготавливается этот вид чая в Японии из почек и самых маленьких листьев видов Гёкуро и Сэнча. Он имеет зеленый цвет (состав-мелкорубленный), ароматный. Просто заваривается горячей водой. Конача заваривается моментально, не нуждаясь в настаивании, поэтому пить его можно сразу. Чтобы получить молодой кипяток, необходимо следить за водой в чайнике. Чайник, который мы ставим на газ или электроплиту. В трактате знаменитого Лу Юя (китаец, но много странствовавший по Японии) говорилось, что когда в чайнике начинается легкое пощелкивание - это первая стадия кипячения воды. Температура воды – примерно 70-80 С. Потом потрескивание становится чаще и сливается в легкий шум, начинается вторая короткая стадия. Температура примерно 80-85С. Затем вода начинает слегка бурлить, шум немного меняется и становится как бы глуше. Температура при этом около 85-92С. Также за этой стадией есть совсем короткая - это стадия называется «Шум ветра в соснах» - это третья стадия, если прислушаться к воде в этот момент, то поймешь почему. Именно она считается самой подходящей для заливки чая. Но так как чтобы ее поймать, нужно практиковаться.

Чайные специалисты рекомендуют снимать чайник с плиты именно на третьей стадии. Объемное бурление - четвертая стадия не годится для заваривания чая. Обычный электрочайник, если он исправен, отключается сам **на нужной нам третьей стадии**.

Лу Юнь выделил несколько стадий питья чая:

Первая чаша освобождает от жажды и сухости губ и в горле.

Вторая чаша устраняет одиночество.

Третья чаша дарит вдохновение, особенно для сложения стихотворений.

Четвертая чаша приносит беспокойство, разочарование и головную боль, тело слегка потеет.

Пятая чаша приводит мышцы и кости изнутри в порядок.

Шестая чаша налаживает общение с богами и бессмертными.

Следует осторожно пить седьмую чашу чая,

Она способна порождать ветры из подмышек и рукавов (вы можете взлететь на небо).

Это стихотворение получило высокую оценку, что эти «семь чаш» /семь этапов нашли отражение и в японской теории чаепития. [4]

Обухов С.А.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ КОМПЛЕКСНОГО ПРИМЕНЕНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Многие вопросы коррекционной помощи детям с ранним детским аутизмом, ДЦП, болезнью Дауна остаются не до конца изученными. Чтобы добиться результативности в обучении детей с проблемами в развитии, нужна особая обстановка, хорошие средства обучения и коррекции, взаимообщение, взаимопонимание, взаимотерпение. Здоровьесберегающие технологии объединяют в себе все направления деятельности учреждения образования по формированию, сохранению и укреплению здоровья обучающихся. Цель здоровьесберегающих технологий обучения – обеспечить школьнику возможность сохранения здоровья за период обучения в школе, сформировать у него необходимые знания, умения и навыки по здоровому образу жизни, научить использовать полученные знания в повседневной жизни.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, здоровьесберегающие технологии, комплексное применение.

В процессе обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья с целью физической реабилитации и педагогической коррекции поиск инновационных подходов в разработке новых методик и технологий остается актуальным. Внедрение новых педагогических технологий их обучения и воспитания имеет важное значение в активизации познавательной деятельности обучающихся. В решении во-

проса «Как учить?» помогает способность к творчеству (поиск нового). Важным фактором педагогического мастерства является способность к активным процессам самосознания, самосовершенствования, которая способствует становлению педагогической культуры. Одна из них – технологическая культура (учитель влияет на развитие с помощью специальной разработки технологий).

В основу своей педагогической системы по физической культуре ставлю технологию коррекционно-развивающего обучения. В рамках инновационной деятельности школы эта технология обеспечивает формирование двигательных умений и навыков, умение самостоятельно заниматься физическими упражнениями, формирование нравственности школьников в процессе занятий физической культурой, формирование правильной осанки, дыхания, профилактики плоскостопия, выявление индивидуальных способностей развития и потенциальных возможностей, коррекционно-психических функций (внимания, мышления, поведения, речи, восприятия, памяти, воображения).

Многие вопросы коррекционной помощи детям с ранним детским аутизмом, ДЦП, болезнью Дауна остаются не до конца изученными. Чтобы добиться результативности в обучении детей с проблемами в развитии, нужна особая обстановка, хорошие средства обучения и коррекции, взаимодействие, взаимопонимание, взаимотерпение. Мотивация обучения иногда приближается к нулю, поэтому на уроках физической культуры создаются такие условия, чтобы детям было интересно, заранее предусматривается организация и структура занятия, подбираются занимательные средства обучения, игры под музыку, сюжетно-ролевые игры, наглядность, в общении с детьми сохраняется спокойствие, понимание. При такой обстановке у детей возникает положительная мотивация к познавательной деятельности.

Стиль обучения разнообразен. Используются разнообразные виды учебной работы, в т. ч. игрового характера, быстрого переключения внимания (в начальных классах). В старших и средних классах учитываются специфики учебного предмета и уровня подготовки учащихся. На отдельных уроках практикуется проведение лекций, собеседование и другие формы организации учебного процесса.

Задачи: активизация двигательного режима в течение учебного дня и внедрение физической культуры в повседневный быт школьников, укрепление их здоровья, закаливание организма, совершенствование культуры движения: обеспечение гигиены умственного труда, формирование навыков организованности и сознательной дисциплины. Создание условий для того, чтобы помочь детям с ограниченными возможностями здоровья поддержать свое здоровье, расширить круг занятий по физическому воспитанию. Главное внимание уделять обучению и совершенствованию основных видов движения: ходьбы, бега, прыжков, метания.

Способы общения: учесть точку зрения ребенка, не игнорировать его привычки и эмоции.

Формы организации: фронтальной, групповой, индивидуальной.

Цель: укрепление здоровья обучающихся и правильное физическое развитие, повышение работоспособности обучающихся.

В нашей школе постоянно ведется целенаправленная работа по улучшению физического воспитания. Самое ценное в мероприятиях, которые организуются в школе – то, что дети могут познать себя, поправить и укрепить свое здоровье. Проведен целенаправленный подбор подвижных игр с тем, чтобы дети к концу учебного года умели играть самостоятельно. На уроках ЛФК большое внимание уделяется методике формирования правильной осанки, дыхания, профилактике плоскостопия.

1. Упражнения для формирования навыка правильной осанки.
2. Укрепление мышечного корсета.
3. Специальные корригирующие упражнения (симметричные, при которых сохраняется срединное положение

позвоночного столба, и асимметричные – упражнения, позволяющие сконцентрировать их лечебное действие на данном участке позвоночника). Т. е. здесь необходима индивидуализация.

К средствам пассивной коррекции относится массаж, который подготавливает нервно-мышечный аппарат к выполнению физических упражнений и усиливает физиологическое действие организма.

Цель нашей школы – подготовка детей к жизни. Каждый школьник должен получить за время учебы знания, которые будут востребованы им в дальнейшей жизни. Достижение названной цели может быть достигнуто с помощью здоровьесберегающих технологий, которые рассматриваются как совокупность приемов и методов организации учебно-воспитательного процесса без ущерба для здоровья школьников и педагогов.

Здоровьесберегающие технологии объединяют в себе все направления деятельности учреждения образования по формированию, сохранению и укреплению здоровья обучающихся. Цель здоровьесберегающих технологий обучения – обеспечить школьнику возможность сохранения здоровья за период обучения в школе, сформировать у него необходимые знания, умения и навыки по здоровому образу жизни, научить использовать полученные знания в повседневной жизни. Основной показатель, отличающий все здоровьесберегающие общеобразовательные технологии – регулярная экспресс-диагностика состояния обучающихся и отслеживание основных параметров развития организма в динамике (начало – конец года), что позволяет сделать соответствующие выводы о состоянии здоровья обучающихся.

Идеи здоровьесберегающих технологий позволяют использовать нестандартные уроки: урок-игра, урок-соревнование, урок-сказка, урок-обобщение. Здоровьесберегающие технологии – психолого-педагогические приемы и методы работы, подходы к реализации возможных проблем, плюс постоянное стремление самого педагога к самосовершенствованию. Цели здоровьесберегающего обучения определяют принципы обучения, которые отражают насущные общественные потребности.

Принцип сознательности и ответственности – нацеливает на формирование у обучающихся глубокого понимания, устойчивого интереса, осмысленного отношения к познавательной деятельности.

Принцип активности – предполагает у обучающихся высокую степень самостоятельности, инициативности и творчества.

Принцип систематичности и последовательности – проявляется во взаимосвязи знаний, умений, навыков.

Принцип доступности и индивидуализации – осуществляется на основе общих закономерностей обучения и воспитания.

Принцип оздоровительной направленности – решает задачи укрепления здоровья ребенка в процессе обучения.

Принципы формирования ответственности у обучающихся за свое здоровье и здоровье окружающих людей.

СРЕДСТВА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Для достижения целей здоровьесберегающих технологий обучения применяются следующие группы средств:

- 1) средства двигательной направленности;
- 2) оздоровительные силы природы;
- 3) гигиенические факторы.

Комплексное использование этих средств позволяет решать задачи педагогики оздоровления. К средствам двигательной направленности относятся такие двигательные действия, которые направлены на реализацию задач здоро-

всесберегающих образовательных технологий. Обучение – это движение, физические упражнения, физкультминутки и подвижные перемены, эмоциональные разрядки и «минутки покоя», гимнастика (оздоровительная, пальчиковая, корригирующая, дыхательная), ЛФК, подвижные игры, массаж, самомассаж, развивающие игры, сюжетно-ролевые игры.

Использование оздоровительных сил природы оказывает существенное влияние на достижение целей здоровьесберегающих технологий обучения. Проведение занятий на свежем воздухе способствует активизации биологических процессов, повышает общую работоспособность организма.

К гигиеническим средствам достижения целей здоровьесберегающих технологий обучения, содействующим укреплению здоровья и стимулирующим развитие адаптивных свойств организма относятся: выполнение санитарно-гигиенических требований, регламентированных СанПинами; личная и общественная гигиена (чистота тела, чистота мест занятий, воздуха и т. д.); проветривание и влажная уборка помещений; соблюдение общего режима дня, режима двигательной активности, режима питания; простейшие навыки оказания первой медицинской помощи при порезах, ссадинах и т. д.

Библиографический список:

1. Болонов, Г. П. Физическое воспитание в системе коррекционно-развивающего обучения [Текст] / Г. П. Болонов. – Москва : ТЦ Сфера, 2009.
2. Кагорова, В. С. Книга учителя физической культуры [Текст] / В. С. Кагорова. – Москва : Физкультура и спорт, 1973.
3. Ковалько, В. И. Здоровьесберегающие технологии [Текст] / В. И. Ковалько. – Москва : ВАКО, 2004.
4. Тарасова, М. В. Я иду на урок физической культуры [Текст] / М. В. Тарасова. – Москва : ООО Изд-во «Первое сентября», 2002.

Олейник Н.А.

ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА (ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ) В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

В статье раскрываются основы работы по физическому воспитанию в ДОУ и семье с детьми ОВЗ (нарушение интеллекта).

Ключевые слова: дети с нарушением интеллекта, умственная отсталость, физическое развитие.

Проблема воспитания и обучения детей с отставанием в развитии является одной из самых актуальных в современном обществе.

В настоящее время, целью обучения и воспитания умственно отсталых детей становится все большее приобретение знаний, умений и навыков, в том числе и двигательных, такого уровня, которые бы позволили адаптироваться к социальным нормам и предстоящей самостоятельной жизни.

Умственная отсталость – это стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, а также эмоционально-волевой и поведенческой сфер, обусловленное органическим поражением коры головного мозга, имеющим диффузный характер.

Дошкольный возраст в развитии ребенка – это период, когда закладывается фундамент его здоровья, физического развития и культуры движения. Являясь биологической потребностью человека, движения служат обязательным условием формирования всех систем и функций организма, обогащая новыми ощущениями, понятиями, представлениями.

Известно, что показатели физического развития детей с умственной отсталостью отличаются от показателей здоровых детей, а так же имеют ряд особенностей, которые связаны с

Одним из главных требований к использованию перечисленных средств является их системное и комплексное применение в виде занятий с использованием профилактических методик: с применением функциональной музыки, с чередованием занятий с высокой и низкой двигательной активностью, через массовые оздоровительные мероприятия, спортивные оздоровительные праздники.

Использование методов и приемов зависит от многих условий: от уровня города, школы, класса, от профессионализма педагога, от его личной заинтересованности.

Эффективность использования здоровьесберегающих технологий на уроках физической культуры состоит в том, что они повышают работоспособность детей, активизируют познавательный интерес и обеспечивают успешность ребенка в процессе обучения. Все это благотворно воздействует на психику ребенка, на состояние его психического и физического здоровья. Комплексное применение здоровьесберегающих технологий на уроках физической культуры позволяет снизить утомляемость, повышает эмоциональный настрой. А это, в свою очередь, способствует укреплению и сохранению здоровья учащихся, с ограниченными возможностями здоровья.

первую очередь с тотальным недоразвитием коры головного мозга, а во-вторых с нарушением тонуса мышц и регуляции в деятельности опорно-двигательной системы.

Характеризуется:

- нарушениями в развитии физических качеств – силы, быстроты, выносливости. Наибольшие отставания отмечаются в координационных способностях: точности, способности ориентироваться в пространстве, ритмичности движений, сохранении равновесия и т.п.
- нарушениями в формировании основных движений, характеризующимися излишней напряженностью, скованностью, угловатостью, замедленностью процесса освоения новых движений
- нарушениями общей моторики, особенно ациклических движений (лазание, прыжки в длину, метание)
- нарушением зрительно – двигательной и зрительно – слуховой – двигательной координации
- быстрой утомляемостью из – за несовершенства нервной, сердечно – сосудистой и дыхательных систем
- отставанием физического развития – диспропорциями частей тела, отставанием в длине и массе тела, нарушениями осанки, плоскостопием и т.п.

Работа по физическому развитию пронизывает всю организацию жизни детей в семье и дошкольном учреждении, организацию предметной и социальной среды, все виды детской деятельности с учетом возрастных и индивидуальных особенностей дошкольников с легкой умственной отсталостью.

Физическое воспитание и физическое развитие детей с нарушениями интеллекта должно быть направлено на решение задач двух типов:

1. Задачи, *общие для всех дошкольных учреждений.*

2. *Специфические задачи*, направленные на коррекцию, компенсацию и предупреждение отклонений в физическом развитии, обусловленных характером нарушений.

Общие задачи: укрепление здоровья ребенка; обеспечение развития гармоничного его телосложения, правильная осанка; закрепление потребности в разных видах двигательной деятельности; развитие движений, двигательных качеств, физической и умственной работоспособности; тренировка сердечно-сосудистой и дыхательной систем; закаливание организма.

Специфические задачи: создание специальных условий, стимулирующих физическое развитие ребенка в целом; профилактика простудных и инфекционных заболеваний; осуществление системы коррекционно-восстановительных мероприятий, направленных на развитие и совершенствование основных движений, физических качеств и на предупреждение вторичных отклонений в физическом развитии.

По мнению ряда исследователей, решающее значение в решении проблемы интеграции и социализации детей с умственной отсталостью в жизнь современного общества приобретает физическая культура и спорт:

- физическая культура и спорт способствуют накоплению двигательного опыта и базы двигательных действий

- развитие двигательной базы способствует их адаптации к самообслуживанию, а следовательно, и ко всему прочему, что связано с процессом социализации.

Об этом свидетельствуют и исследования многих ученых, в которых физическое развитие как один из показателей здоровья отражает влияние многочисленных факторов внешней и внутренней среды на организм человека. Кроме того, физическое развитие умственно отсталых детей тесно связано с совершенствованием психических процессов. Следовательно, нарушение соматического здоровья зачастую сказывается на развитии психики ребенка, на его способности к обучению. Поэтому физическому развитию детей специалисты придают важное значение.

Какова бы ни была причина умственной отсталости ребенка, как бы тяжела ни была болезнь его нервной системы (даже если болезнь прогрессирует), наряду с распадом происходит и развитие (Рубинштейн С.Я., 1986).

По данным О.А. Барабаш (1996), иногда ребенок может выполнить сложное движение, но испытывает затруднения при выполнении более простого.

Е.В. Устинова (1997) пишет, что факт положительного влияния занятий физическими упражнениями на развитие физических и психомоторных способностей аномальных детей является бесспорным. психомоторных и двигательных возможностей.

Л.В. Шапкина (2001) указывает на предположение, выдвинутое профессором Н.П. Вайсманом о том, что при несложной форме нарушения интеллекта искажения сложных двигательных актов, требующих тонкой моторики, определяются теми же механизмами, что и интеллектуальный дефект, т. е. нарушениями аналитико-синтетической деятельности коры головного мозга.

В процессе обучения новые условно-рефлекторные связи, особенно сложные, связанные с точностью, координацией, быстротой и силой у детей с нарушением интеллекта формируются значительно медленнее, чем у учащихся массовых школ, а, сформировавшись, они не всегда оказываются прочными (Литош Н.Л., 2002).

Многолетние исследования доказали, что только в ходе целенаправленного обучения у детей с нарушением интеллекта развиваются все виды детской деятельности (А.А. Катаева, О.П. Гаврилушкина, Е.А. Екжанова, С.Г. Ералиева, В.И. Лубовский, Н.Д. Соколова, Е.А. Стребелева и др.).

Несмотря на вышесказанное, определенная часть лиц с нарушением интеллекта оказывается способной серьезно переживать свои ограниченные способности. В связи с этим они являются группой повышенного риска по возникновению невротических расстройств (Шипицына Л.М., 2005).

Развивающая предметная и двигательная среда, по Л.С. Выготскому, должна соответствовать "зоне актуального развития" самого слабого и "зоне ближайшего развития" самого сильного ребенка в группе.

Особенности двигательного развития учащихся с нарушением интеллекта (Дмитриеву А.А., 2002):

1) нарушения физического развития: отставание в длине и массе тела; ожирение; деформация стопы; низкие показатели жизненной емкости легких; нарушения в развитии грудной клетки; деформация черепа; лицевого скелета; дисплазия;

2) недостатки в развитии основных движений;

3) нарушения в развитии основных физических качеств: отставание от нормы в показателях силы основных мышечных групп туловища и конечностей (на 15 – 20%), быстроты движений (10 – 15%), скоростно-силовых качеств (15 – 30%), подвижности в суставах (10 – 20%).

Если ребенок в дошкольном возрасте полюбит движение, то он не только обретет здоровье, но и через всю жизнь пронесет потребность в движениях.

В коррекции физического развития детей с нарушениями интеллекта важную роль играет создание режима двигательной активности. Сюда включаются проведение утренней гимнастики, подвижных игр на прогулках и в зале, физкультурных разминок, физкультурных занятий.

Для оздоровительной работы в ДОУ используются методы, средства, приемы работы со строгим соблюдением тех условий и учетом особенностей данной категории детей, которые оказывают огромное влияние на развитие, рост организма детей, вырабатывают положительные привычки, снижают процент заболеваемости дошкольников.

Для преодоления недостатков моторного и психомоторного развития дошкольников с умственной отсталостью необходима особым образом организованная физкультурно-оздоровительная работа.

Для этого в детском саду создаются специальные условия:

- Соблюдение санитарно-гигиенических требований

- Учет результатов диагностики и мониторинга физического развития.

- Планирование и организация физкультурных мероприятий с учетом особенностей развития моторики и психомоторики детей с ОВЗ (разработаны перспективные планы физкультурных занятий для каждого года обучения).

- Индивидуальный и дифференцированный подход к организации физкультурных занятий с учетом выявленных особенностей двигательного развития детей (группы здоровья).

| | | | |
|--|--|--|---|
| Специалисты учреждения | | | |
| Медицинский персонал | Учитель-дефектолог | Муз. рук-ль | Воспитатель |
| Направления деятельности | | | |
| Комплексная оценка состояния здоровья ребенка, ведение медицинской карты дошкольника | Диагностика и определение уровня развития интеллекта и психических функций и мелкой моторики | Оценка темпо-ритмических навыков | Оценка состояния физической подготовленности |
| Мониторинг | | | |
| Определение уровня физического развития и степени его гармоничности Определение уровня функционального состояния организма, соотнесение по состоянию здоровья к медицинским группам Выявление детей с хроническими заболеваниями | Выявление особенностей раннего онтогенеза, учитывающих данные генеалогического, биологического и социального анамнеза Выявление особенностей становления и развития психических функций | Определение уровня развития ритмичности движений | Мониторинг физического развития Осуществление индивидуальной работы Осуществление дифференцированного подхода на занятиях по физическому воспитанию |

Учебный план

| № | Образовательные области | 1 год обучения | 2 год обучения | 3 год обучения | 4 год обучения |
|----------------------------------|--|---------------------|---------------------|---------------------|----------------|
| Физическое развитие ВСЕГО | | 3 | 3 | 3 | 3,5 |
| 1 | Физическая культура (1 на улице, 2 в зале) | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 2 | Здоровье | в режимных моментах | в режимных моментах | в режимных моментах | 0,5 |

- Дозирование физических и психических нагрузок, профилактика переутомления
- Специальный двигательный режим с учетом выявленных особенностей детей
- Оздоровительные мероприятия: закаливание, фитотерапия, массаж
- Создана предметно-развивающая среда: игровой спортивный инвентарь
- Специально организованные формы двигательной деятельности:
- В условиях ДОУ для детей каждого года обучения осуществляются по три оздоровительных режима: режим дня в зимний период, режим дня в межсезонье, режим дня в летний период.

- Утренняя гимнастика с детьми 3 и 4 годов обучения в межсезонье проводится на улице.
- Одно из физкультурных занятий зимой и в межсезонье с детьми всех возрастных групп проводятся на воздухе, летом – все занятия выносятся на улицу.
- В сетке занятий выделено время гимнастике для стимуляции деятельности речевых центров (система физических упражнений для коррекции речи):
- артикуляционная гимнастика, стимулирующая функции речевого-двигательного аппарата
- пальчиковая гимнастика, включающая активные упражнения и игры для пальцев рук
- Артикуляционная и пальчиковая гимнастика проводятся ежедневно, для чего выделено время перед обедом в сетке занятий.

| | |
|--|---|
| Формы работы | Продолжительность |
| Подвижные игры во время утреннего приема детей | Ежедневно 10-12 минут |
| Утренняя гимнастика на воздухе | Ежедневно |
| Физкульт-минутки | По необходимости на обучающих занятиях 2-3 минуты |
| Релаксация | После всех обучающих занятий 1-3 минуты |
| Физкультурные занятия (2 в зале, 1 на улице) | 3 раза в неделю 20-25 минут |
| Дозированный бег | Ежедневно |
| Тренирующая игровая дорожка | Ежедневно 8-10 минут |

| | |
|--|---|
| Подвижные игры: - сюжетные - бессюжетные - игры-забавы - соревнования - эстафеты - аттракционы | Ежедневно не менее 2 игр по 8-10 минут |
| Оздоровительные мероприятия: - элементы закаливания после дневного сна - дыхательные упражнения | Ежедневно |
| Физические упражнения и игровые задания: - артикуляционная гимнастика - пальчиковая гимнастика | Ежедневно 8-10 минут |
| Самостоятельная двигательная деятельность детей в течение дня. | Ежедневно, под руководством воспитателя |
| Спортивные развлечения | 1 раз в месяц |
| Спортивные праздники | 4 раза в год |
| Дни здоровья | 1 раз в квартал |
| Неделя здоровья | 1 раз в квартал |

Используются здоровьесберегающие технологии:

- Закаливание
- Дыхательная гимнастика
- Гимнастика для глаз
- Артикуляционная гимнастика
- Пальчиковая гимнастика
- Упражнения для релаксации
- Физминутки
- Упражнения для профилактики плоскостопия
- Упражнения для формирования правильной осанки
- Специальные оздоровительные игры (для предупреждения психоэмоционального напряжения)
- Игры, которые лечат (игры с песком, сыпучими материалами, рисование пальцами, ладошками) для стабилизации эмоционального состояния детей
- Музыкальная терапия (музыкальные паузы, игры на музыкальных инструментах, использование музыки по утрам в момент прихода детей в детский сад, для пробуждения после дневного сна)

В организации режима дня ребенка предусматривает занятия по физическому воспитанию, игры и развлечения на воздухе, отдельные закаливающие процедуры, при проведении которых учитываются региональные и климатические условия. Основной формой обучения детей движениям признаны занятия, проводимые воспитателем. В то же время значительное место в системе физического воспитания занимает индивидуальная работа, которая проходит через подвижные игры, широко применяемые учителем-дефектологом, музыкальным руководителем и на различных мероприятиях (музыка, театрализованная деятельность и т.д.), а также в ходе прогулок, проводимых воспитателем.

Известно, что при поступлении в специальное дошкольное учреждение многие дети с нарушениями интеллекта совсем не владеют речью и не понимают даже простейших словесных инструкций. Поэтому на первых годах обучения **основными методами являются** наглядные и практические.

В начале обучения детей надо учить действовать по подражанию действиям взрослого. Весь первый год подражание остается основным методом обучения. По мере овладения детьми понимания инструкции возрастает и роль речи.

В занятия включаются физические упражнения, направленные на развитие всех основных движений (ходьба, метание, бег, лазанье, ползание, прыжки), а также общеразвивающие упражнения, направленные на укрепление мышц спины, плечевого пояса и ног, координацию движений, формирование правильной осанки, развитие равновесия.

Специфика работы с детьми с нарушениями интеллекта состоит в снижении уровня возрастных требований к физическим упражнениям, кратковременности выполнения каждого отдельного движения по сравнению с нормально развивающимися детьми. В каждое занятие включается специальная работа по коррекции функции равновесия, укреплению мышц, формирующих правильную осанку, и мышц свода стоп (предупреждение и коррекция плоскостопия), развитию дыхательной мускулатуры и нормализации двигательной активности.

На начальных этапах обучения целесообразно проводить с детьми бессюжетные подвижные игры, так как у них еще не сформированы основные движения, малый двигательный опыт, не умеют ориентироваться в пространстве помещения и не могут понять правила и условия сюжетной игры. Бессюжетные подвижные игры способствуют повышению эмоционального тонуса и учат детей ориентироваться в условиях подвижных игр.

При обучении детей физическим упражнениям применяются следующие **методы**: совместные действия, демонстрация действия, словесное инструктирование, обыгрывание движений.

При обучении детей двигательным навыкам используются **приемы**: подводящие движения (облегченный вариант выполнения движения или изолированные компоненты двигательного навыка), подготовительные упражнения (разогревание определенных групп мышц), упражнения и задания игрового характера, подвижные игры.

Большую роль в физическом развитии детей с нарушениями интеллекта играет правильное определение количества упражнений, которые должны благоприятно влиять на состояние здоровья детей, состояние их сердечно-сосудистой системы и снижение простудных заболеваний.

При правильной постановке обучения физическое воспитание способствует развитию личностных качеств детей с нарушениями интеллекта произвольного внимания, умения преодолевать посильные трудности, контролировать себя: развитию целеустремленности, настойчивости, организованности, дисциплинированности, смелости, правильному отношению к оценке своих действий и положительному отношению к сверстникам.

Работу по сохранению и укреплению здоровья детей осуществляю в тесном контакте с семьей.

Семья и детский сад – те социальные структуры, которые в основном определяют уровень здоровья ребенка и приобретение опыта его двигательной активности. Родители

(законные представители) являются активными участниками образовательной деятельности, вовлекаются в создание оптимальных условий для удовлетворения особых потребностей детей в обучении, воспитании и развитии, как в ДОУ, так и в семье (преемственность).

Информация и практический опыт, полученный родителями и воспитателями, помогут: повысить эффективность работы по оздоровлению детей; получить необходимые знания о физическом развитии ребенка; сформировать потребность в здоровом образе жизни в своей семье; снизить «дефицит» положительных эмоций у детей; увидеть, узнать работу детского сада по физическому развитию детей.

Работа с родителями:

- 1 Анкетирования Сентябрь, январь, май
- 2 Родительские собрания в течении года
- 3 Работа в клубе здоровья 1 раз в квартал
- 4 Выпуск газеты «Здоровечок»
- 5 Совместные спортивные мероприятия:
- «Папа, мама, я – спортивная семья»
- «В поход всей семьей»
- 6 Практикум «Оздоровительная работа с часто болеющими детьми»
- 7 Круглый стол «Здоровье детей в наших руках», «Здоровое питание»
- 8 Изготовление нестандартного оборудования для оздоровительной работы в ДОУ.

Для осуществления эффективной работы в рамках программы по физической культуре в ДОУ важно учитывать ряд факторов и рекомендаций для родителей и педагогов:

- Помните, что ваше собственное отношение к здоровью влияет на отношение ребенка к своему здоровью;
- Формирование у детей навыков безопасного поведения способствует воспитанию положительных привычек;
- Формируйте у ребенка положительное отношение к своему физическому «Я»
- Адекватный контроль, разумные требования в сочетании с эмоциональным принятием, способствует адекватному отношению ребенка к своему здоровью;
- Стремитесь к творческому подходу педагогов и родителей, проявляйте готовность к решению возникших вопросов детей, сотрудничеству.
- Включение родителей в образовательный процесс, существенно ускоряет процесс социализации ребенка с ОВЗ.

Таким образом, в процессе физического воспитания и физического развития происходит не только становление двигательной сферы ребенка, а осуществляется формирование умственных способностей, нравственно-эстетических чувств, закладываются основы целенаправленной и организованной деятельности, что в конечном итоге содействует формированию гармоничной, позитивно настроенной личности ребенка.

Библиографический список:

1. Баряева, Л. Б. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Л. Б. Баряева, О. П. Гаврилушкина, А. П. Зарин, Н. Д. Соколова. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 2003. – 320 с.
2. Екжанова, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта [Текст] / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – Москва : Просвещение, 2010.
3. Верещагина, Н. В. «Особый ребенок» в детском саду: Практические рекомендации по организации коррекционно-развивающей работы с множественными нарушениями в развитии [Текст] / Н. В. Верещагина. – Санкт-Петербург : ООО «Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2009. – 160 с.
4. Руководство по работе с детьми с умственной отсталостью [Текст] : учебное пособие / науч. ред. М. Пишчек ; пер. с польск. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 276 с.
5. Мастюкова, Е. М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст [Текст] / Е. М. Мастюкова ; под ред. А. Г. Московкиной. – Москва : Классике Стиль, 2003.
6. Гаврилушкина, О. П. Воспитание и обучение умственно отсталых детей дошкольного возраста [Текст] / О. П. Гаврилушкина, Н. Д. Соколова. – Москва : Просвещение, 1991.

Петров М.М.

**СРЕДСТВА АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ**

Одним из актуальных проблем в нашем обществе является состояние здоровья юного поколения. С каждым годом век компьютеризации, быстротечного развития новых технологий, а также образа жизни, плохой экологии организм растущего поколения ухудшается, наблюдается рост численности детей нуждающихся в коррекции состояния здоровья. Для решения данной проблемы в системе образования особое внимание уделяется адаптивной физической культуре. Данная статья содержит цели, задачи, средства адаптивной физической культуры, изложены классификации физических упражнений, оказывающие оздоровительное и развивающее воздействие на весь организм ребенка, раскрыты естественно средовые (природные) и гигиенические факторы.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура.

В последнее десятилетие многочисленные исследования свидетельствуют о том, что в российском обществе отмечается существенное ухудшение состояния здоровья детей и подростков. С каждым годом наблюдается рост численности

детей нуждающихся в коррекции состояния здоровья. Многие дети не справляются со школьной программой по состоянию здоровья. По решению психолого-медико-педагогической и врачебной комиссии, учитывая отклонения в состоянии здо-

ровья, дети направляются на обучение в специальных коррекционных общеобразовательных учреждениях. Одним из прямых показателей, наиболее адекватно отражающих состояния здоровья школьников, является их физическое развитие. По мнению директора НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков РАМН профессора В.Р. Кучма, физическая культура является единственной дисциплиной, способной поддерживать и повышать уровень здоровья обучающихся.

В рамках физического воспитания данную проблему призвано решать адаптивное физическое воспитание. Это обусловлено тем, что содержание адаптивного воспитания направлено на формирование у лиц с отклонениями в состоянии здоровья комплекса специальных знаний, жизненно необходимых двигательных умений и навыков.

Адаптивное физическое воспитание в специальных общеобразовательных учреждениях представляет собой целенаправленный организованный педагогический процесс, главной целью которого является коррекция основного и сопутствующих заболеваний, компенсация утраченных функций, укрепление здоровья, создания условий для полноценного физического развития детей.

Адаптивная физическая культура (сокр. АФК) – это вид общей физической культуры для лиц с отклонениями в состоянии здоровья; комплекс мер спортивно-оздоровительного характера, направленных на реабилитацию, и адаптацию к нормальной социальной среде людей с ограниченными возможностями, преодоление психологических барьеров, препятствующих ощущению полноценной жизни. Основной целью адаптивной физической культуры является максимально возможное развитие жизнеспособности человека, имеющие устойчивые отклонения в состоянии здоровья. Однако надо помнить, что адаптивная физическая культура является достаточно молодым и интенсивно развивающимся научным направлением в области физического воспитания.

Адаптивная – это название подчеркивает предназначение средств физической культуры для лиц с отклонениями в состоянии здоровья. Это предполагает, что физическая культура во всех ее проявлениях должна стимулировать позитивные морфо-функциональные сдвиги в организме, формируя тем самым необходимые двигательные координации, физические качества и способности, направленные на жизнеобеспечение, развитие и совершенствование организма.

В адаптивном физическом воспитании у лиц с отклонениями в состоянии здоровья выявляется ряд специальных и тесно взаимосвязанных коррекционных задач, имеющих самостоятельное значение. Это, прежде всего задачи, направленные на компенсацию основного дефекта и коррекцию вторичных нарушений, обусловленных основным заболеванием, на выполнение таких двигательных заданий, которые развивают:

- Мышечно-суставное чувство;
- Ориентировку в пространстве и времени;
- Степень напряжения и расслабления мышц;
- Память на последовательность движений;
- Внимание к своим движениям и действиям;
- Умение выполнять движение по словесной инструкции;
- Анализ движений по качеству выполнения.

Правильно подобранные, дозированные и адресованные на различные отделы центральной нервной системы задания, изменяют соотношение возбуждающих и тормозных процессов в коре больших полушарий и могут быть направлены на перестройку патологических условий рефлексов, возникших в процессе заболеваний.

К средствам адаптивной физической культуры относятся физические упражнения, естественно средовые (природные) и гигиенические факторы. Физическое упражнение является основным специфическим средством, с помощью которого достигается направленное воздействие на занимающегося, решаются коррекционно-развивающие, компенсаторные, лечебные, профилактические, образовательные, оздоровительные, воспитательные задачи.

Правильно подобранные физические упражнения на коррекцию тех или иных нарушений оказывают оздоровительное и развивающее воздействие на весь организм ребенка и прежде всего происходит:

- коррекция, профилактика и развитие сенсорных функций (зрительной, слуховой, кинестетической, тактильной, вестибулярной...);
- коррекция речи;
- коррекция психических нарушений (внимание, память, мышление, эмоционально-волевая сфера, поведение, мотивация...);
- коррекция соматических нарушений (осанка, плоскостопие, дыхание...);
- коррекция координационных способностей (согласованности движений отдельных звеньев тела, точности тонкой моторики рук, ориентировка в пространстве, равновесие...);
- коррекция основных движений (пространственных, временных, ритмических характеристик в ходьбе, беге, прыжках, метании...).

Усовершенствование характеристик движений, освоение двигательных умений, развитие физических качеств достигается за счет многократного повторения упражнений. Физические упражнения оказывают положительное влияние на организм человека с ограниченными возможностями в любом возрасте, особенно на растущий организм с нарушениями в развитии. Они:

- укрепляют и развивают опорно-двигательный аппарат, стимулирует рост костей, укрепляют суставы и связки, повышают силу, тонус и эластичность мышц.
- улучшают крово-и лимфообращение, обмен веществ.
- благоприятно влияют на ЦНС, повышают работоспособность коры головного мозга и устойчивость к сильным раздражениям.
- улучшают аналитико-синтетическую деятельность ЦНС и взаимодействие двух сигнальных систем.
- улучшают функции сенсорных систем.

Физические упражнения, связаны с целым рядом психических процессов (вниманием, памятью, речью и др.), развивают интересы, убеждения, мотивы, потребности, формируют волю, характер, поведение и являются, таким образом, одним из средств духовного развития человека; т.е. влияют одновременно на организм и личность.

Чтобы целенаправленно подбирать физические упражнения соответственно индивидуальным особенностям занимающихся, условиям проведения занятий, характеру физической деятельности в разных видах АФК, все упражнения делятся на группы по определенным признакам. Единой классификации не существует, так как одно и то же упражнение обладает разными признаками и может войти в разные классификационные группы. Наиболее распространенными являются следующие классификации:

1. По целевой направленности: упражнения общеразвивающие, спортивные, рекреационные, лечебные, профилактические, коррекционные, профессионально-подготовительные;

2. По преимущественному воздействию на развитие тех или иных физических качеств: упражнения на развития силовых, скоростных качеств, выносливости, гибкости и т.п.;

3. По преимущественному воздействию на определенные мышечные группы: упражнения на мышцы спины, брюшного пресса, плеча, предплечья, голени, бедра, мимические мышцы и т.п.;

4. По координационной направленности: упражнения на ориентировку в пространстве, равновесие, точность, расслабление, ритмичность движений и т.п.;

5. По биомеханической структуре движений: циклические (ходьба, бег и др.), ациклические (метание спортивных снарядов, гимнастические упражнения и др.), смешанные (прыжки в длину с разбега, подвижные и спортивные игры и др.);

6. По исходному положению: упражнения, выполняемые в положении лежа на животе, на спине, на боку, сидя, стоя, на коленях, присев и др.;

7. По лечебному воздействию: упражнения на восстановления функций мышц, подвижности в суставах, функции дыхания, кровообращения и др.;

8. По степени самостоятельности выполнения упражнений: активное самостоятельное, с поддержкой, помощью, страховкой и др.;

Развитие личности ребенка происходит в различных видах деятельности, в том числе и игровой. Игра – исторически сложившееся общественное явление, самостоятельный вид деятельности, свойственный человеку. Большинство игр связаны с двигательной деятельностью, проявляющейся в форме творческого соревнования с ограниченными установленными правилами или без правил. Среди большого разнообразия игр широко распространены у детей и подростков подвижные игры.

Подвижные игры выступают как одно из действенных средств адаптивного физического и нравственного воспитания детей с задержкой психического развития.

Особая ценность подвижных игр заключается в возможности одновременно воздействовать на моторную и психическую сферу занимающихся. Быстрая смена игровых ситуаций предъявляет повышенные требования к подвижности нервных процессов, скорости реакций нестандартности дей-

ствий. Подвижные игры вынуждают мыслить экономно, мгновенно реагировать на действия партнеров, развивают внутреннюю речь, логику, память.

Целенаправленно подобранные подвижные игры развивают у детей с задержкой психического развития мелкую моторику, равновесие, координацию и точность движений, улучшают качество внимания, фонетический слух и звукопроизношение, помогают освоению элементарных математических представлений о величине, расстоянии, весе, скорости, объеме, то есть стимулируют развитие физических, психомоторных и интеллектуальных способностей. Все дети, независимо от характера нарушений предпочитают игру другим формам двигательной активности, так как она удовлетворяет естественную потребность в эмоциях, движении и является прекрасным средством самовыражения.

К естественно-средовым факторам относятся использование воды, воздушных и солнечных ванн в целях укрепления здоровья, закаливания организма. Естественные силы природы усиливают положительный эффект физических упражнений. Для лиц с отклонениями в развитии ходьба босиком по травке, песку, гальке, купание, плавание, прогулки, подвижные и спортивные игры на открытой площадке и другие виды рекреационной деятельности оказывают тренирующее и закаливающее действие, повышают сопротивляемость организма к неблагоприятным воздействиям внешней среды.

К гигиеническим факторам относятся правила и нормы общественной и личной гигиены: быта, труда, отдыха, питания, окружающей среды, одежды, обуви, спортивного инвентаря и оборудования.

Таким образом, в процессе использования средств адаптивной физической культуры в коррекционно-развивающей среде, формируются благоприятные условия для повышения двигательной активности, коррекции нарушений в двигательной сфере, для компенсации нарушенных функций, раскрытия резервных возможностей, развития самостоятельности, переноса в повседневную жизнь необходимых навыков и умений, гармонизации физического и психического компонентов здоровья детей. А, в целом, повышается уровень качества жизни детей с ЗПР, обучающихся в специальных (коррекционных) школах.

Библиографический список:

1. Евсеев, С. П. Адаптивная физическая культура [Текст] / С. П. Евсеев, Л. В. Шапкова. – Москва : Советский спорт, 2000. – 240 с.
2. Кесарев, Е. Д. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира [Текст] / Е. Д. Кесарев. – Санкт-Петербург : 1997. – 140 с.
3. Матвеев, Л. П. Теория и методика физической культуры [Текст] : учеб. для институтов физической культуры / Л. П. Матвеев. – Москва : Физкультура и спорт, 1991. – 543 с.
4. Самыличев, А. С. К вопросу о теоретических основах методики физического воспитания учащихся [Текст] / А. С. Самыличев // Дефектология. – 1997. – № 3. – С. 11.
5. Литош, Н. Л. Адаптивная физическая культура. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями в развитии [Текст] : учебное пособие / Н. Л. Литош. – Москва : СпортАкадемПресс, 2002. – 140 с.

Проничкина О.А.

ЛЕГО-ТЕРАПИЯ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Результаты специального обучения детей с ограниченными возможностями здоровья свидетельствуют о том, что применение конструкторов Лего значительно расширяет возможности познавательной активности и личностной сферы, содействует развитию их коммуникативной активности.

Ключевые слова: материнская депривация, дети с ограниченными возможностями развития, социальная депривация, коррекционно-педагогическая деятельность, социальная адаптация, конструктивно-игровая деятельность, лего-терапия.

Известно, что главным условием полноценного психосоциального развития ребенка является родительская семья с соответствующей природе ребенка организацией семейной жизни, уровнем общения с родителями и, особенно с матерью. Отрыв ребенка от семьи способствует развитию так называемых депривационных психических расстройств, которые тем тяжелее, чем раньше ребенок оторван от матери и чем длительнее воздействует на него фактор этого разрыва. Именно поэтому материнскую депривацию в исторической практике психологии рассматривают как наиболее мощный патогенный и психологический фактор для ребенка, что оставляет неизгладимый след на всю его жизнь, влияет на процесс развития и воспитания ребенка. Изоляция ребенка от матери обычно приводит к тяжелым последствиям для интеллектуального развития и формирования личностных функций.

Отрыв ребенка от семьи, помещение его к нам в центр, что происходит по разным причинам, лишение его постоянно, телесного контакта с матерью, недостаток ласки, заботы, тепла на прямую связано с проблемой его социальной адаптации, формированию образа жизни без родителей, что приводит в свою очередь к социальной депривации.

Проблема социальной депривации детей с ограниченными возможностями в на данный момент, является чрезвычайно актуальной. Очевидным является тот факт, что соматические и психические проблемы ребенка-инвалида усугубляются еще и социальной депривацией, что серьезно влияет на процессы развития речи, освоение социальных и культурно-гигиенических навыков, развитие тонкой моторики, интеллекта.

Для успешной организации процессов коррекционно-педагогической деятельности и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, прежде всего, необходимо устранить и компенсировать те негативные моменты, которые связаны с социальной депривацией. Поэтому в нашем центре особое внимание уделяется созданию специально организованных психолого-педагогических условий – «воспитательной среды», гуманизации системы отношений, формированию атмосферы любви, заботы, взаимопонимания в процессе развития и воспитания ребенка с учетом состояния его соматического и психического здоровья, индивидуальных особенностей, способностей.

Помимо традиционных методик все шире используются новые подходы, современные направления развития, воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Одним из таких направлений является лего-терапия, использующая технологии Лего, в основе которых лежит социально конструктивно-игровая деятельность.

Каждый ребенок любит и хочет играть, но не каждый может научиться это делать самостоятельно, да еще и не с каждой игрушкой. Известно, что дети с ограниченными возможностями здоровья требуют более внимательного и целе-

направленного руководства игрой со стороны педагога. Для более эффективной работы с такими детьми необходимо создать яркие, функциональные обучающие средства, способные воздействовать буквально на все органы чувств ребенка и сочетающие в себе возможности мощного влияния как на эмоциональную, так и на логическую сферы, позволяющее связывать их, быстро «строить» надежные и устойчивые «мостики» к тем навыкам и умениям, которые должен освоить ребенок. Именно Лего-технологии отвечают всем этим требованиям.

Манипулируя с элементами Лего, ребенок учится добру, творчеству, созиданию, причем вместе с взрослым.

Методика обучения Лего-игре разрабатывалась согласно деятельностному подходу, принятому в отечественной психологии (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев). Основу процесса его усвоения составляют чередование практических и умственных действий самого обучаемого, а также учитываются особенности конструктивно-игровой деятельности детей.

Как известно, игрушки занимают важное место в развитии ребенка, а конструктор - это не просто игрушка, конструктор учит думать, создавать новое, способствует всестороннему развитию личности ребенка. Из любого набора ЛЕГО можно создать множество вариантов построек, придумать множество сюжетов для игр, смоделировать с помощью игры различные бытовые ситуации и подтолкнуть ребенка к правильному решению тех или иных проблем.

При использовании Лего - технологий, следует отметить некоторые преимущества их перед другими инновационными конструктивно-игровыми приемами, используемыми в коррекционно-воспитательном процессе:

- с поделками из конструктора ребенок может играть, ощущать их, не рискуя испортить;
- при использовании конструктора ЛЕГО у ребенка получаются красочные и привлекательные поделки вне зависимости от имеющихся у него навыков. Важно отметить, что в процессе конструирования ребенок практически всегда испытывает психологическое состояние успеха;
- поскольку конструктор можно расположить не только на столе, но и на полу, на ковре ребенку во время занятия нет необходимости сохранять статичную сидячую позу, что особенно важно для соматически ослабленных детей;
- конструктор Лего безопасен.

Говоря о методике лего-терапии, можно отметить следующие этапы работы:

- I этап - знакомство детей с конструктором на основе экспериментально-ориентировочной деятельности.
- II этап - непосредственное обучение игре и только после этого дальнейшее ее использование в коррекционно-педагогических целях.

Терапевтическое воздействие леги-игры проявляется в следующем:

1.Создание комфортных условий, максимально приближенных к семейным, по установлению быстрого контакта между ребенком и педагогом, естественного и полноценного отношения в ходе совместной работы.

2.Формирование у ребенка чувства уверенности в своих возможностях, так как он видит наглядный результат своего труда. Здесь необходимо отметить, что для ребенка очень важно постоянное прикосновение к телу, вербальная поддержка, авансирование. Положительная оценка любой инициативы, самых незначительных достижений.

1.Обучение полезным навыкам поведения и приобретения положительного опыта общения.

2.Улучшение физического состояния ребенка (развивается мелкая моторика рук, скоординированность движений тела, рук, пальцев);

3.Формирование и корригирование психических процессов (мышления, памяти, воображения), развитие эмоционально-волевой сферы ребенка;

4.Сплочение коллектива детей, формирование чувства эмпатии друг к другу.

Лего — это прекрасное тестирующее средство, которое позволяет полнее раскрыть личностные особенности ребенка.

В ситуации сюжетной игры, с использованием конструктора Лего у ребенка появляется возможность заявлять о себе звуком (криком, плачем, смехом, шумом) или наоборот демонстрирование «тихого» поведения. Так реализуется потребность в эмоциональном принятии, эти игры применяются для профилактики невроза навязчивости, связанного с внутренним конфликтом между «хочу» и «не имею права» через осознание возможности самоутверждения.

Лего — технологии можно использовать в играх, затрагивающих проблемы обладания (от простых «хваталок» и «бросалок» у малышей до сложных сюжетных построений с распределением «главных» и «подчиненных» ролей у детей постарше), направленных на расширение границ личностной независимости, познания объектных отношений.

В условиях Детского дома детям очень редко выпадает возможность безраздельного обладания каким-либо объектом. Понятие «Мое» и «Чужое» не дифференцировано. Многообразие игрушек, а главное возможность единолично владеть ими, часто вызывает у ребенка эйфорическое состояние и не позволяет ему выстроить игру. Однако детская жадность через некоторое время проходит, и ребенок сам устанавливает необходимый ему игровой набор. Благодаря такому подходу Лего-терапия проводится в «игровом» пространстве ребенка, а не взрослого.

Кроме того, в играх с конструктором, связанных с проблемами обладания и потери, есть возможность соприкоснуться в безопасной ситуации с различными эмоциями, возникающими в связи с радостью обладания и фрустрацией по поводу потери объекта. Ребенок получает возможность адекватно выражать свои эмоции. Данные игры направлены на профилактику истерических нарушений, связанных с неудовлетворенной потребностью обладать («хочу, а не дают»).

Группа игр «пряталки-появлялки», которые также проводятся с использованием конструктора Лего дают возможность почувствовать наличие своего «Я» через восприятие значимых

близких. Игры с «эмоциональными качелями» обладают терапевтической ценностью для детей, подверженных страхам, направлены на профилактику невротических и психотических нарушений, связанных со страхом «потери» себя.

Как показывает опыт работы, в процессе игровой леги-терапии дети меняются, они становятся более раскрепощенными, свободными в выражении своих чувств.

Помимо терапевтической функции в личностной сфере ребенка с ограниченными возможностями, леги-технологии широко применяются в коррекционно-педагогической деятельности.

Современное конструктивно-игровое средство Лего позволяет построить учебный процесс на новом уровне, при котором трудные задачи решаются с помощью веселой игры, что устраняет негативизм ребенка к трудностям обучения и способствует развитию познавательного интереса.

Работу с конструктором и, в частности, игры можно использовать с различными целями:

- развитие функции речи (в ходе игры происходит коррекция звукопроизношения и формирование связной речи в рамках определенных тем, улучшаются коммуникативные способности);

- развитие представлений о цвете, форме, величине, пространстве;

- развитие количественных представлений;

- развитие мелкой моторики рук и др.

Благодаря использованию Лего дети становятся активными участниками занятия, их знания и представления более осознанными, навыки — более надежны.

Использование конструктора на занятиях своим содержанием, формой организации и результативностью способствует формированию умения анализировать, сравнивать, сопоставлять, выделяя характерные особенности героев, событий и т.д., что влияет на развитие внимания, наблюдательности, памяти, пространственных представлений, воображения, стимулирует эмоциональное развитие, способствует успешной первичной социализации детей.

Хорошо организованная работа с конструктором дает возможность осуществлять коррекционно-педагогическую деятельность с наибольшим психологическим комфортом, помогает сформировать у ребенка с ограниченными возможностями такие важные качества как усидчивость, терпение, аккуратность.

Практика показала, что объективно выявить и успешно скорректировать имеющиеся отклонения у ребенка способна междисциплинарная команда специалистов путем моделирования и проигрывания ситуации из его жизни в различных вариантах, реконструируя прошлый негативный опыт в позитивный эмоциональный контакт, переживания взаимодействия.

В процессе коррекционно-педагогической деятельности в работе с Лего особый акцент необходимо делать на принципы личностно-ориентированного подхода к ребенку, когда этические, нравственные и дидактические задачи и методы совпадают, и направлены на решение таких важных задач как оптимизация процесса социальной адаптации, снятие эмоциональной и коммуникативной депривации, обретение ребенком чувства безопасности, защищенности и своей нужности в мире.

Библиографический список:

1. Екжанова, Е. А. Системный подход к разработке проблемы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушениями интеллекта [Текст] / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева // Дефектология. — 1999. — № 6.
2. Козлова, С. А. Коррекционно-развивающие занятия с дошкольниками [Текст] / С. А. Козлова, Л. И. Катаева. — Москва : Линка-Пресс, 2000.

3. Косымова, А. Н. Коррекция представлений об окружающем мире у детей с нарушениями интеллекта [Текст] / А. Н. Косымова // Дефектология. – 2006. – № 5.

4. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика) [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б. П. Пузанов, Н. П. Коняева, Б. Б. Горский и др. ; под ред. Б. П. Пузанова. – Москва : Академия, 2001.

Родионова С.В.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ НАДОМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Проблема социально-бытовой адаптации детей с проблемами в развитии является актуальной в настоящее время, как в теоретическом, так и практическом отношении. Жизнедеятельность детей с ОВЗ во многом ограничена, дети выбиваются из социума, происходит «социальный вывих» (Л.С. Выготский), вследствие чего происходит социальная дезадаптация ребенка, которая обусловлена нарушениями в развитии, затруднениями в самообслуживании, общении, обучении, а главное овладении будущими профессиональными навыками, которые так необходимы для успешной социализации в обществе. Освоение детьми с проблемами в развитии социального опыта, активное включение их в общественную жизнь и общественные отношения требует создания специальных методик и приемов их обучения.

Видными учеными В. В. Лебединским и О. С. Никольской сформулированы правила единого подхода к восстановлению аффективной связи с такими детьми:

- первоначально не должно быть давления и прямого обращения;
- первые контакты следует организовывать на адекватном для ребенка уровне в рамках его активности;
- нужно поддерживать собственную положительную валентность;
- следует разнообразить привычные удовольствия ребенка, усилить их заражением собственной радостью;
- не нужно форсировать потребность ребенка в аффективном контакте;
- можно начинать усложнять формы контактов только после закрепления у ребенка потребности в контакте, когда взрослый становится положительным аффективным центром ситуации;
- усложнение вести только через введение новых деталей в структуру существующих форм;
- важно осуществлять дозирование контактов;
- при достижении аффективной связи ребенок становится более доверчивым, его надо беречь от конфликта с близкими;
- по мере установления контакта его внимание постепенно направляется на процесс, тем самым появляется уверенность в результатах совместного контакта.

Проблемы аутичных детей предполагают четкое понимание того, что главным в реабилитации должны стать лечебная организация и социально-психологическое сопровождение. Эти задачи в специальной школе 8 вида может решать олигофренопедагог, социальный педагог, психолог, дефектолог со специальной подготовкой.

Процесс профессионального функционирования специалистов представляет несколько этапов:

- изучение и анализ условий жизни ребенка;
- оформление дневника сопровождения;

- формирование системы адресной социальной помощи детям и инвалидам;

- координация усилий специалистов по социальной реабилитации и адаптации детей, работа с семьями как опосредованная помощь ребенку.

В деятельности специалистов можно выделить такие направления, как:

- социальная помощь семье, воспитывающей ребенка с ранним детским аутизмом;
- профилактическая психосоциальная работа с родителями и другими специалистами, имеющими дело с таким ребенком (понятие «психосоциальный» определяет как социальные и психологические проблемы, так и формы и методы работы взаимодействия, которые дополняют друг друга и указывают пути и способы решения проблем);
- индивидуальная работа с аутичным ребенком.

Работа по оказанию психосоциальной помощи является индивидуально направленной, систематизированной и структурированной и должна носить адресный, комплексный характер.

Главным в воспитании детей с РАС является обучение самообслуживанию, поведению в период подготовки к игре и выхода из нее, а также специальная организация жизни ребенка, где все элементы бытовых ритуалов должны быть продуманы до мелочей. В центрах необходимо чаще проводить встречи родителей, на которых они делятся опытом оптимизации воспитания ребенка, эмоциональной поддержки и желанием двигаться вперед вместе с ребенком.

Преодолеть проявление аутизма возможно только с участием в коррекционном процессе родителей. Их задача - создать комфортную обстановку ребенку. Обеспечить чувство защищенности и уверенности. Не следует принуждать ребенка к выполнению чего - либо, так как настойчивость будет лишь стимулировать сопротивление. Важно придерживаться четкого режима, чтобы предупредить возникновение страхов. Особенно это касается гигиенических процедур, поэтому необходимо стараться избегать возникновения неприятных ощущений. Главное - последовательность, систематичность и постепенность. Таким детям жизненно необходима поддержка близких, похвала должна следовать за каждым, даже минимальным, успехом.

Необходимо привлекать детей к помощи по дому: уборке, мытью посуды, приготовлению еды. Полезно держать в доме какое-нибудь животное, о котором ребенок будет заботиться.

Такие привычные для большинства людей вещи помогают решить несколько проблем: учат детей взаимодействовать, заботиться о других и о себе, развивают моторику рук и т.д. Основные методы и приемы привития культурно-гигиенических навыков: личный пример взрослых, непосредственно образовательная деятельность, формирующая зна-

ние, понимание санитарно-гигиенических норм, показ, объяснение, пояснение, поощрение, беседы, упражнения в действиях, дидактические игры, потешки, стихотворения, пословицы, поговорки, игровые приемы, викторины, развлечения, прием повторения действий.

Основную часть работы составляют занятия с ребенком как в школе, так и вне ее. На занятиях должны создаваться условия для социальной адаптации и приспособления к жизни в обществе (развитие коммуникативных навыков; подготовка к обучению; всестороннее развитие ребенка; привязанные к месту проживания индивидуальные программы воспитания; сопровождение во внеучебной жизни; оказание медицинской помощи; подготовка членов семьи к работе с аутичными детьми в сложных условиях).

Использование карточек (формат ½ листа А4, левая система) как средства общения имеет большое значение для социально-бытовой адаптации аутичного ребенка, особенно с проявлениями мутизма. Для этого на начальном этапе требуется использовать внутренние потребности такого ребенка, угадывая его желание и помогая сообщить о нем с помощью доступного средства. Например, если во время занятия ребенок пытается убежать, его необходимо вернуть и попросить взять карточку «передышка», тем самым обозначив желание передохнуть. В дальнейшем такая организация взаимодействия поможет увеличить длительность рабочего времени.

Необходимую поддержку надо оказывать и родителям: они должны верить в успех своих действий и усилий, прикладываемых специалистами.

В общем виде рекомендации родителям могут носить следующий характер:

1. Соблюдать четкий режим жизни ребенка и семьи в целом.
2. Поддерживать эмоционально теплые отношения.
3. При обучении ребенка использовать схемы и модели.
4. Научиться анализировать поведение ребенка с целью определения вербальных и невербальных сигналов об испытываемом им дискомфорте.
5. Повсеместно использовать тактильный контакт, но не настаивать на нем в случае отказа. Не оставлять свои попытки.
6. Опирайтесь на возможности и способности ребенка, использовать их для его развития.
7. Искоренять причину страхов ребенка, продумывать вместе с ним способы победы над страхом.
8. Все новое в жизнь ребенка вводить постепенно, дозировано.
9. В момент вспышек агрессии держать себя в руках.
10. Принимать особенности своего ребенка, искоренять в себе чувство вины. Последнее - одно из важнейших условий, так как принятие - это понимание, открывающее путь к выздоровлению ребенка.

Важной задачей для учащихся обучающихся на дому МОКУ С(К)ОШ VIII вида №4 – привитие культурно-гигиенических навыков, к которым относят навыки по соблюдению чистоты тела, культурной еды, поддержания порядка в окружающей обстановке и культурных взаимоотношений детей друг с другом и со взрослыми. Формирование санитарно-гигиенических навыков неотъемлемая часть культурно-гигиенического воспитания. Своевременное их появление у детей является отражением их адекватного развития и начальной социализации.

Библиографический список:

1. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Питер, 2007.
2. Никольская, О. С. Аутичный ребенок: Пути помощи [Текст] / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Москва : Теревинф, 2007.
3. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика [Текст] / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – Москва : Академия, 2005.

Самойлова В.М., Притыченко Л.В., Роменская М.В.

КОМПОНЕНТЫ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ЗАНЯТИЯ, УКРЕПЛЯЮЩИЕ ФИЗИЧЕСКОЕ И ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ДОШКОЛЬНИКА С ОВЗ

В статье рассматривается значение физического благополучия для психического и социального развития дошкольников с ОВЗ. Авторы утверждают, что занятия физической культуре являются основой, базой для развития личности дошкольника. На основе сформированных двигательных умений строится коррекционно-развивающая работа. В статье рассматриваются связи занятий физической культуры с другими видами абилитации в дошкольном образовательном учреждении. Определяются основные компоненты занятия физической культуры, позволяющие скорректировать имеющиеся психо-физические недостатки развития дошкольника. Подробно указываются применяемые для абилитации детей здоровьесберегающие технологии и специфика их использования в коррекционно-развивающей работе.

Ключевые слова: здоровье дошкольников с ЗПР и ОНР, характеристики физического развития детей с ОВЗ, задачи занятий физической культурой с дошкольниками с ОВЗ, виды занятий по физической культуре, характеристики методов для занятий физкультурой с дошкольниками с ОВЗ, обязательные компоненты занятия физкультурного занятия с дошкольниками с ОВЗ; этапы применения здоровьесберегающих технологий на занятии физической культуры с дошкольниками с ОВЗ.

По статистике, XXI-й век начался в России с резкого ухудшения такого существенного показателя, как здоровье дошкольников. На 8,1% снизилось число здоровых детей, на

6,7 % увеличилось число детей с нарушениями в физическом развитии и предрасположенностью к патологиям. По данным

Минздрава России в начальной школе здоровых лишь 11–12% детей.

Согласно научным данным, здоровье обуславливается на 10% возможностями здравоохранения и медицины, на 20% — наследственностью, на 20% — состоянием окружающей среды. Решающим фактором в формировании здоровья ребенка является образ жизни (50%), который определяется обучением, воспитанием ребенка, его отношениями со сверстниками и старшими взрослыми.

Особенности здоровья дошкольников с ЗПР и ОНР. По данным специалистов, состояние здоровья детей дошкольного возраста за последнее десятилетие значительно ухудшилось: численность здоровых детей сократилась до 15,1%. Около 90% детей в России имеют отклонения в психическом и физическом здоровье, среди которых основная масса — дети с задержками развития и нарушениями речи.

Значение физической культуры для развития и укрепления здоровья детей с нарушениями развития. Физическое здоровье детей дошкольников особенно важно, так как именно на его базе формируется физиологические и психологические предпосылки дальнейшего развития. Состояние физического здоровья ребенка является предпосылкой успеха в любой деятельности, ведь полноценное физическое развитие обеспечивает общую высокую работоспособность организма. Двигательная деятельность способствует развитию системы анализаторов, активизирует работу органов чувств, ускоряет развитие речи, помогает формированию умственных действий. Ребенок упражняется в познании окружающего мира, у него развиваются пространственные представления, расширяется кругозор. Занятия физической культурой и спортом формирует здоровье детей дошкольников, закаляют их волю, активизируют эмоциональную сферу.

Особенно важно данное положение, когда мы говорим о физическом здоровье детей с нарушениями развития. Занятия физической культурой, как никакие другие, способствуют развитию детей с ОВЗ, их социализации, их интеллектуальному и личностному развитию.

Физические действия служат основой для умственных действий. Первое обобщение происходит при составлении обобщенной схемы действия с предметом. П.Я. Гальперин утверждал, что обобщение происходит уже на этапе действия с предметом. Движение — основа для формирования многих психических функций и видов интеллектуальной деятельности.

Можно смело утверждать, что физическое воспитание способствует полноценному физическому развитию ребенка, повышению уровня функциональных и адаптационных возможностей организма, оказывает влияние на здоровье детей дошкольников.

Занятия по физической культуре должны быть систематическими и комплексными, вызывать у ребенка положительные эмоциональные реакции, содержать элементы дидактико-развивающей и сюжетно-ролевой игры и двигательные упражнения. Материалы, используемые на физкультурных занятиях, следует применять во всех режимных моментах дошкольного учреждения (учебных занятиях, режиме дня, воспитательных занятиях, в мероприятиях общего масштаба для всего детского сада).

Цель занятий физкультурой в д/с компенсирующего вида. Особую важность имеют занятия оздоровительно-развивающего характера в садах компенсирующего и коррекционного видов.

Само указание на вид дошкольного учреждения определяет основные задачи, стоящие перед педагогами учре-

ждения. Таковыми задачами являются компенсация и коррекция дефектов развития ребенка.

При любых видах дизонтогенеза отмечаются следующие недостатки развития, которые могут быть предложены для исправления на оздоровительно-компенсирующих занятиях: 1) Специфическое развитие моторики, существенное недоразвитие, по сравнению с нормой, произвольной моторики, в том числе и мелкой моторики; 2) Ограниченность сенсорного опыта, узость представлений о явлениях окружающего мира; 3) Пространственные нарушения, проявляющиеся в трудностях ориентации в пространстве как собственного тела, так и окружающем ребенка пространстве внешнего мира; 4) Речевое недоразвитие, выражающееся не только в нарушениях произношения, но и сужении словаря, неадекватном использовании грамматических средств, неумении строить высказывания; 5) Повышенная истощаемость и утомляемость детей, по сравнению с возрастной нормой; 6) Изменения мотивационно-потребностной сферы в сторону сужения социальных мотивов, преобладания биологических мотивов; 7) Особенности эмоционально-личностных характеристик, препятствующих адаптации и социализации ребенка в образовательной среде.

Определение выделенных дефектов требует их устранения в соответствии с целями обучения в специализированном дошкольном учреждении.

Отсюда, основными задачами занятий физической культурой правомерно считать: 1) Совершенствование общей и мелкой моторики, прежде всего произвольной; 2) Обогащение сенсорного опыта, расширение представлений о свойствах предметов, возможных действий с ними; 3) Развитие пространственных представлений, обучение ориентации в пространстве как собственного тела, так и пространстве помещений д/с; 4) Расширение и уточнение значений слов, отработка грамматических конструкций, закрепление навыков связной речи; 5) Формирование работоспособности, волевых качеств, выносливости, устойчивости к физическим и эмоциональным нагрузкам; 6) Работа по увеличению доли социальных мотивов в потребностно-мотивационной сфере; 7) Устранение детской агрессивности, тревожности, конфликтности, застенчивости.

Связь со специалистами (логопедами, учителями-дефектологами). Поставленные задачи многообразны. Решить их на одном занятии не представляется возможным. Поэтому занятия по физической культуре в детском саду разбиваются на отдельные блоки. Последовательность выполнения задач определяется следующим: программой, принятой в образовательном учреждении компенсирующего вида; задачами коррекционной работы воспитательного учреждения; логопедической и дефектологической программой специалиста группы; особенностями детей, составляющих учебную группу; задачами, коррекционно-развивающей работы педагога-психолога.

Как мы видим, специфика задач детерминирована многими факторами, отсюда и разнообразие форм и способов достижения поставленных целей.

Физкультурные занятия разнообразны по форме и содержанию в зависимости от задач: 1) Традиционные; 2) Игровые в форме подвижных игр малой, средней и большой интенсивности; 3) Сюжетно-ролевые, дающие более эмоциональные впечатления, (например, «Экскурсия в весенний лес»). 4) Тематические занятия («Осень в гости к нам пришла», или с одним предметом «Поиграй со мной мяч»); 5) Занятия — тренировки — это закрепление знакомых детям упражнений, элементов спортивных игр; 6) Занятия — зачеты для проведения диагностики по основным видам движений и развития физических качеств (2 раза в год); 7) Спортивные праздники, дни здоровья (праздник «Папа, мама и я — спортивная семья»).

Специфика использования методов и приемов на занятиях физической культурой в д/с компенсирующего вида. Методы, используемые на занятиях по физической культуре в дошкольных учреждениях компенсирующего и коррекционно-образовательного видов как, совпадают с общедидактическими, так и имеют специфику.

Специфика использования методов и приемов на занятиях физической культурой в д/с компенсирующего вида: эмоциональная насыщенность методов, т.к. большинство детей имеют сохраненную эмоциональную сферу и, обращаясь к ней, мы опираемся на охранное звено; методы должны быть разнообразны, однако количество самих методов не слишком велико; целесообразно применять один и тот же метод на разном дидактическом материале, использовать различные пособия и атрибуты; обязательное чередование методов, адресованных разным сенсорным системам, разным сферам психики (когнитивной, эмоциональной, волевой), с целью предотвращения переутомления ребенка на занятии; методы должны постепенно усложняться, обязательно применение методов и приемов, направленных на коррекцию наиболее дефицитных областей психики ребенка.

Обязательные и факультативные компоненты занятия физической культурой в д/с компенсирующего вида. Коррекционно-развивающая направленность обучения определяет основные компоненты каждого коррекционного занятия. Оно, по нашему мнению, должно носить психотерапевтический и компенсирующий характер. В зависимости от целей программы, содержания этапа развития меняются методы, приемы работы, формы в которых протекает занятие.

Каждое физкультурное занятие включает обязательные элементы, несущие психотерапевтическую и коррекционную направленность. Факультативными в этом случае будут те компоненты, которые определяются целями конкретного этапа коррекционно-развивающей работы или отдельного занятия.

Обязательные компоненты занятия:

I. Компоненты, направленные на формирование и совершенствование мотивационно-потребностной сферы. Это игры и упражнения: привлекающие внимание к явлению; побуждающие познавательную и иную активность ребенка; вызывающие интерес к процессу игры или самому предмету; формирующие мотивы взаимодействия, желанию участвовать в общем процессе.

II. Компоненты, направленные на развитие и совершенствование коммуникативных качеств: согласованность в действиях с товарищами, т.е. развитие умений договариваться, формирование и совершенствование эмпатии, дружеские отношения, обучение оказывать взаимопомощь, совместные сопереживания, развитие чувства «мы»; на сплочение детского коллектива.

III. Компоненты, совершенствующие и развивающие волевые качества дошкольников: настойчивость, целеустремленность, ответственность, желание победить (целенаправленность).

IV. Компоненты, направленные на развитие и коррекцию интеллектуальных процессов: развитие памяти как структурообразующему фактору интеллектуальной сферы дошкольного возраста; пространственных представлений; обучение составлению последовательности действий, т.е. обучение составлению программы деятельности; внимания, прежде всего, произвольного внимания и контроля за деятельностью, за собственными действиями (самоконтроль); воображения, обучение умениям представлять игровые действия, действия с предметами.

V. Компоненты, направленные на развитие и коррекцию речевой деятельности: учить понимать обращенную речь; уточнять и расширять семантику слов; вводить закреплённые конструкции и фразы в речь ребенка; отработка грамматических конструкций при комментировании выполняемых упражнений; уточнять квазипространственные отношения.

Этапы применения здоровьесберегающих технологий на физкультурных занятиях в д/с компенсирующего вида. Психолого-педагогические технологии, направленные на формирование и укрепление психологического здоровья и применяемые на занятиях физической культурой в дошкольных учреждениях, не тождественны для каждого возраста, вида дизонтогенеза, этапа нахождения в самом образовательном учреждении.

I. Адаптация к условиям дошкольного учреждения

Цель: формирование и совершенствование мотивационно-потребностной сферы, развитие коммуникативных умений.

Задачи: помочь ребенку войти в коллектив сверстников, привыкнуть к ритму и нормам учебно-воспитательного учреждения, снять тревогу, помочь найти собственное место в коллективе. Иными словами, основная задача – создать комфортные, безопасные условия.

Учебные задания этапа адаптации: экскурсия в спортивный зал или на спортивную площадку, ознакомление со спортивным инвентарем, помещением зала, наблюдения: за детьми другой более старшей группы на спортивной площадке; за действиями со спортивными снарядами.

Игры: Предлагаемые на данном этапе игры должны быть эмоциональны, просты по своему содержанию, не иметь близкого тактильного контакта, адресоваться тем интеллектуальным процессам, которые дефицитны у всех детей, чтобы с одной стороны иметь возможность корректировать наиболее проблемные явления в психике ребенка, а с другой – в такого рода играх не будет явных победителей и неудачников, что не позволит обнаружить и притеснять наиболее слабого воспитанника.

Наиболее типичными для этого периода являются игры на ориентацию в пространстве («Где звенит колокольчик», «Найди флажок», «Куда спрятался мишка», «Солнышко и дождик» и др.).

II. Социализация, усвоение социальных норм и следование им.

Цель: сформировать и закрепить у воспитанников социально значимые формы поведения; умения подчинять свои действия правилам, принятым в социуме.

Задачи: знакомить с правилами поведения на занятиях, проведения игр; развивать волевые качества: упорство, настойчивость, целеустремленность, формировать чувство «мы» и умение оказывать поддержку друг другу; закреплять и совершенствовать алгоритмы совместных действий, учить составлять программу, учитывающую не один, а ряд факторов, в том, числе и социальные отношения; развивать речевые умения, понимание речи, способность строить понятные друг другу фразы.

Задания этапа усвоения социальных норм: наблюдение: за действиями своих товарищей с целью уточнения состава движения; упражнения: «Через ручеек», «По тропинке», «Дорожка препятствий»; игры: «Найди свое место», «У медведя во бору», «Самолеты», «Чье звено скорее соберется», «Прятки», «Мышеловка», «Караси и щука», «Гуси-лебеди», игры-эстафеты.

III. Индивидуализация, формирование личностных качеств, позволяющих дошкольнику успешно социализироваться в школьной среде.

Цель: корректировать отдельные личностные свойства, развивать детские способности.

Задачи: развивать ловкость, скорость выполнения учебных заданий; учить находить творческое решение каждой проблемы.

Задания этапа формирование личностных качеств, позволяющих дошкольнику успешно социализироваться в школьную среду: упражнения: «Целься точнее», «С кочки на кочку»,

«Сбей кеглю»; игры: «Бездомный заяц», «Два мороза», «Коршун и наседка», «Ловишки», «Удочка», «Гори, гори ясно», «Мы веселые ребята».

Опыт нашей работы показывает, что применение описанных выше психолого-педагогических технологий позволяет развивать физическое и, что важно психическое здоровье детей, совершенствовать их мотивационно-потребностную сферу, волю и развивать интеллект.

Библиографический список:

1. Бутко, Г. А. Физическое воспитание детей с задержкой психического развития [Текст] / Г. А. Бутко. – Москва, 2006.
2. Вареник, Е. Н. Занятия по физкультуре с детьми 3–7 лет: планирование и конспекты [Текст] : методическое пособие / Е. Н. Вареник, С. Г. Кудрявцева, Н. Н. Сергиенко. – Москва, 2008.
3. Гаврючина, Л. В. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ [Текст] : методическое пособие / Л. В. Гаврючина. – Москва, 2010.
4. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии [Текст] / П. Я. Гальперин. – Москва, 2012.
5. Гальцева, Е. А. Культурно-досуговая деятельность детей 5–6 лет: театрализованные диско-программы, сказочные эстафеты, познавательные игровые инсценировки [Текст] / Е. А. Гальцева. – Волгоград, 2009.
6. Колобова, Л. М. Интегративные занятия и развлечения [Текст] / Л. М. Колобова // Инструктор по физкультуре дошкольного образовательного учреждения. – 2008. – № 1. – С. 52–58.
7. Модели здоровьесберегающих технологий, используемые в работе с детьми дошкольного возраста [Текст] / отв. ред. Л. Е. Курнешова. – Москва, 2007. – (Серия: «Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве»).
8. Познавательные физкультурные занятия, подготовительная группа [Текст] / авт.-сост. Т.Б. Сидорова. – Волгоград, 2011.
9. Полтавцева, Н. В. Влияние социальных ситуаций в подвижной игре на развитие старших дошкольников [Текст] / Н. В. Полтавцева // Инструктор по физкультуре дошкольного образовательного учреждения. – № 1. – 2008. – С. 40–51.
10. Психология детства [Текст] : учебник / под ред. А. А. Реана. – Санкт-Петербург, 2003. – С. 156–158.
11. Тимофеева, Е. А. Подвижные игры: хрестоматия и рекомендации [Текст] : методическое пособие / Е. А. Тимофеева, Е. А. Сагайдачная, Н. Л. Кондратьева. – Москва, 2008. – Ч. 1.
12. Формирование культуры безопасного поведения у детей 3–7 лет: «Азбука безопасности», конспекты занятий, игры [Текст] / авт.-сост. Н. В. Коломеец. – Волгоград, 2011.

Семенов А.В.

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СКОШ VIII ВИДА ПОСРЕДСТВОМ ТРАДИЦИОННЫХ ИГР НАРОДА САХА

Статья посвящена изучению влияния национальных игр на физическое воспитание учащихся коррекционной школы VIII вида. Проведен педагогический эксперимент с внедрением якутских национальных игр в учебный процесс.

Ключевые слова: олигофрения, коррекция, физическая культура, физическое воспитание, якутские национальные игры.

Дети с интеллектуальными нарушениями проходят обучение в школах VIII вида, где им предоставляется специально организованная комплексная психолого-педагогическая помощь. Основная масса обучающихся в данных заведениях – это дети с клиническим диагнозом «олигофрения».

В 1992 году Министерством образования Республики Саха (Якутия) опубликованы «Изменения и дополнения к комплексной программе физического воспитания учащихся I–XI классов общеобразовательной школы и методические указания к ним». Исходя из местных условий, мастерства учителя, национальных различий разрешается варьировать предлагаемый объем часов по классам. Изучение якутских национальных видов спорта, игр и развлечений в школах, расположенных на территории Якутии, следует обязательно [1]. Развитие национальной физической культуры взаимосвязано с коренными условиями жизни, национальными особенностями каждого народа.

Учитывая важнейшее значение игры в развитии ребенка, изучение влияния национальных традиционных игр предков на физическое воспитание детей с нарушением интеллекта имеет актуальное значение на сегодняшний день и обуславливает выбор данной темы.

У якутского народа была своя методика физического воспитания детей в семье, по которой на первый план выдвигались игры, закалка и физический труд, а остальные прилагались и решались в процессе дальнейшей жизнедеятельности. По характеру их игры чаще всего подражательные, сюжетные, как, например, «конские скачки», «заячьи прыжки», «лазание зверей по дереву», «единоборства богатырей», коллективная борьба, броски в цель и т.п. Общеизвестно, что большинство национальных игр якутского народа возникли в процессе производственной деятельности (охоты, земледелия, скотоводства, рыболовства и пр.).

Нами была проведена опытно-экспериментальная работа по физическому воспитанию старшеклассников посред-

ством традиционных игр народа саха на базе СКОШ №4 VIII вида г. Якутска. В опытно-экспериментальной работе были привлечены 10 обучающихся с 8 по 9 классы, которые были разделены на 2 группы (контрольную и экспериментальную).

Педагогический эксперимент состоял из 3 этапов:

1. констатирующий этап;
2. формирующий этап;
3. контрольный этап.

На первом констатирующем этапе был выявлен уровень физического развития учащихся с помощью традиционных якутских игр. В таблице 1 представлены результаты первичного исследования.

Таблица 1

| № | Физические способности | К.Г. | Э.Г. |
|----|------------------------|------|------|
| 1. | «Подъем тощей коровы» | 0 | 0 |
| 2. | «Вертушка» | 0 | 0 |
| 3. | «Водопой из проруби» | 1 | 0 |
| 4. | «Горноста́й» | 1 | 1 |

В ходе исследования выяснилось, что в большей мере страдает координационные возможности, которые проявляются в снижении показателей статического равновесия, динамической координации и дифференцированной сенсомоторной реакции. Это дало нам основание продлить педагогический процесс, направленный на коррекцию отстающих функций.

Нами был разработан комплекс подводящих, специальных упражнений, включающий урочные и внеурочные формы занятий в условиях специальной (коррекционной) школы, а так же специально разработанные методы, коррекции, позволяющие частично интегрировать детей с нарушением интеллекта, при этом было изменено и внутреннее содержание уроков. Целью обучающего эксперимента была коррекция двигательных навыков у детей с интеллектуальными нарушениями.

Учитывая особенности детей с интеллектуальными нарушениями, мы предлагаем использовать следующие народные подвижные игры и упражнения из подвижных игр для коррекции двигательной сферы во время занятий с ними, которые классифицированы следующим образом:

1. Игры и упражнения в ходьбе: «Успей отскочить» (Тэйэн ис); «Рыбаки» (Балыксыттар); «Муравей» (Кымырдаҕас); «Крестики» (Кириэстэр); «Листочки» (Сэбирдэхтэр); «Прямая дорога» (Коно суол);

2. Беговые игры и упражнения: «Волк и жеребята» (Боро уонна кулунчуктар); «Галоп» (Атара); «Волны» (Долгуннар); «Пурга» (Буурба);

3. Прыжковые упражнения: «Бег вприпрыжку» (Дьыэрэнкэй); «Прыжки на корточках» (Чохчоохой); «Шахматы» (Саахымат);

4. Игры и упражнения для мелкой моторики: «Палочки» (Тырыынка); «Лучинки» (Хабылык); «Камешки» (Хаамыска); «Доярушка» (Ыанныксыт); «Дятел» (Тонсоҕой);

5. Упражнения для мышц шеи: «Со́ва» (Мэкчиргэ); «Солнышко» (Кунчээн); «Гу́сь» (Хаас);

6. Игры и упражнения для мышц плечевого пояса и рук: «Дэйби́ир» (Махалка из конского волоса); «Не дай себя коснуться» (Таарыйтарыма); «Меткий охотник» (Бэргэн булчут);

7. Игры и упражнения для мышц туловища: «Кто сильнее» (Мүһэ былдьаһыта); «Собери обручи» (Хоруонка тиһиитэ); «Лиса» (Саһыл); «Олень» (Таба); «Сардаана»; «Чорон» (Чороон); «Чаша» (Кытыа);

8. Игры и упражнения для мышц ног: «Волк и олени» (Боро уонна табалар); «Нога к ноге» (Атах тэпси); «Птенчик» (Чыычаах оҕото); «Качели» (Хачыал); «На коленках» (Тобуктааһын);

9. Игры и упражнения общего воздействия: «Кто устойчивей» (Халбас харата); «Бой петушков» (Ботууктэһии); «Охотничья собака» (Булчут ыт); «Кувыркание» (Куолэһэйии); «Снег-снежок» (Хаар-хаарчаан);

10. Дыхательные упражнения: «Свеча» (Чумэчи); «Разжигание огня» (Уоту куодьутуу); «Танцую сяджа» (Сээдьэ); «Дыханье собаки» (Ыт тыныһыта); «Кукушка» (Кэҕэ); «Пузырь» (Хабах).

В результате внедрения комплекса упражнений мы добились того, что у детей группы коррекции двигательная активность увеличилась, при этом улучшились газопереносящие функции крови (увеличилась концентрация гемоглобина), так же отмечено улучшение силовых и скоростно-силовых качеств.

На втором формирующем этапе исследования в учебный процесс учащихся были включены традиционные средства физического воспитания: якутские национальные игры, упражнения и виды спорта. Принимало участие 10 учащихся. В виде соревновательных игр были проведены следующие: «Перетягивание за хватом в замок» («кулуустэһии»); «Борьба за мясэ» («мүэ былдьаһыта»); «Бой быков» («оустар харсыыылара»); «Перетягивание с помощью прочной круговой веревки» («кэтэх тардьыһыта»).

На контрольном этапе было проведено повторное исследование по выявлению уровня физической подготовленности. После проведенной коррекционно-развивающей работы можно отметить положительную значимость коррекционных мер, организованных в экспериментальной группе детей. В таблице 2 приведены количественные данные.

Таблица 2

| № | Физические способности | ЭГ | КГ |
|----|------------------------|----|----|
| 1. | «Подъем тощей коровы» | 2 | 0 |
| 2. | «Вертушка» | 1 | 0 |
| 3. | «Водопой из проруби» | 4 | 1 |
| 4. | «Горноста́й» | 5 | 1 |

Сравнивая полученные результаты, приходим к выводу, что проведенные занятия положительно влияют на физическое развитие детей.

Включение традиционных игр народа саха значительно повышает уровень физической подготовки учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида. Наиболее выраженные изменения обнаруживаются в параметрах, характеризующих скоростно-силовые и координационные возможности организма, менее выраженные показатели общей и силовой выносливости. Повысились спортивные результаты учащихся в городских спартакиадах среди коррекционных школ. Нужно подчеркнуть, что использование традиционных игр народа саха способствует эффективности учебного процесса по физическому воспитанию.

Библиографический список:

1. Изменения, дополнения к комплексной программе физического воспитания учащихся I–XI классов общеобразовательной школы и методические указания к ним [Текст] / сост. В. П. Кочнев, Н. К. Шамаев. – Якутск : Якутполиграфиздат, 1992. – 69 с.
2. Кочнев, В. П. Национальные виды спорта Якутской АССР [Текст] / В. П. Кочнев. – Якутск : Кн. изд-во, 1980. – 104 с.

Скворцова Е.А.

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Статья посвящена коррекционно-развивающей работе с детьми младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья. В статье описываются общие рекомендации, комплекс коррекционно-развивающих заданий, интеллектуальных игр и упражнений, направленных на развитие мыслительной деятельности и мнемических процессов.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, коррекционная работа.

В общеобразовательных школах в последнее время возросло количество детей с проблемами в развитии (у кого проблемы в поведении, кто-то не усваивает программу по основным предметам, кто-то не внимательный, у кого-то темп деятельности замедленный... и т.д.)

Дети приходят в школу с разным уровнем общего психического развития, у них могут не только отсутствовать зачатки логического и наглядно-образного мышления, но и быть недостаточно развито мышление наглядно-действенное, формирование которого к моменту поступления в школу в норме должно быть завершено.

Мышление — это процесс познания и накопления информации и опыта, оперирование знанием, т.е. закодированной с помощью механизмов памяти информацией. Деятельность мышления всегда определенным образом мотивирована.

Любой вид мышления связан с решением задач. Каждый раз необходимо проанализировать условия задачи, выбрать и апробировать пути ее решения. Начатое решение должно быть доведено до логического завершения.

Важной операцией мышления является его обратимость — способность вернуться к начальной стадии и тем самым проверить правильность результата.

У многих детей школьного возраста можно отметить такие признаки нарушений как:

- плохо понимает смысл учебных заданий;
- не понимает объяснение с первого раза;
- подменяет трудную задачу более легкой;
- механически заучивают правила, формулировки не понимая их смысла и не применяя в практике;
- низкий познавательный интерес;
- стереотипность мышления;
- низкий уровень поисково-познавательной мотивации и мыслительной активности;
- не умеют рассуждать, делать выводы, стараются избегать таких ситуаций;
- дают случайные, необдуманные ответы;
- не умеют сравнивать или сравнивают не по существенным признакам;
- не умеют вычленять более широкие и более узкие понятия, находить связи между понятиями.

Рекомендации:

- учить выделять в предметах разные стороны, разные особенности;
- сравнивать предметы по заданным признакам (форма предмета, цвет, класс, к которому относятся предметы);
- учить понимать переносный смысл, учить проговаривать умственные действия: цель, план, способ действия;
- уточнять смысл, значение слов, смысловых связей между словами, многократно использовать новую лексику;

- учить работать по алгоритму: кто — что — где — чем; зачем, — как, — когда.

Повышение эффективности обучения возможно путем направленного воздействия на эмоционально-личностную сферу ребенка. Педагогические приемы, построенные с учетом личностного фактора, могут способствовать формированию необходимого для успешного овладения материалом уровня мыслительной деятельности. Общение должно строиться так, чтобы фиксировать внимание ребенка на отношении к этой деятельности, личности ребенка.

Например, «Молодец, ты умеешь хорошо подумать; ты сегодня решил очень трудную задачу; тебе удалось сделать это лучше, чем в прошлый раз, потому что сегодня ты добился того, чтобы...» А также обязательно следует отметить, оттенить его отношение: *«Вот видишь, как интересно тебе было решать задачу. Ты рад, что смог сам решить, без моей подсказки...»* и т.п.

При этом следует также давать положительную оценку ребенку в процессе выполнения задания. А чтобы эта положительная оценка была адекватной, необходимо создавать специальные условия (такие, как дозированная подсказка, различная степень сложности вариантов заданий в зависимости от индивидуальной успешности выполнения и т.п.), чтобы ребенок с первых же шагов имел хотя бы небольшие успехи. На эти успехи следует сразу же обратить внимание, выражая свое отношение и уверенность в возможности достижения еще больших успехов.

Практика показывает, что разделение мышления на отдельные виды является искусственным и используется только в целях специальной диагностики уровня психического развития, поскольку в решении любой задачи участвуют все виды мышления, развести которые зачастую невозможно. Поэтому можно предложить целый **ряд развивающих заданий**, рекомендовать комплекс **интеллектуальных игр и упражнений**, которые всегда очень хорошо принимаются детьми и способствуют **развитию мышления в целом**. **Развитие мышления — целенаправленное формирование у детей умственных действий в процессе обучения. Это можно делать на материале различных учебных программ и на разных уроках.**

Тренировка мышления **полезна всем учащимся**, в особенности тем, которые испытывают заметные трудности в выполнении различных видов учебной работы: в понимании и осмыслении нового материала, его запоминании и усвоении, установлении связей между различными явлениями, выражении своих мыслей и речи.

Игры и упражнения можно использовать и родителям во время занятий с детьми, и учителям на уроках математики, русского языка, литературы, окружающего мира, труда, рисования и др. Эти игры и упражнения могут включаться на различных этапах урока (в начале урока — как включение учаще-

гося в деятельность; в середине урока — как переключение на другой вид деятельности; в конце урока — как закрепление пройденного).

Развитию мыслительных операций способствует:

решение **шарад** (загадка, в которой заданное слово делится на несколько частей). Например: Сначала число большое,

Животное идет потом.

А в целом бревно такое,

На котором держится дом. Ответ: стояк.

Омонимы — найти слово, которое бы обозначало то же, что и слова за скобками. Например: растет на дереве (.....) сделан из бумаги,

совокупность природных условий (.....) день недели.

Для развития логического мышления можно использовать **ребусы, логические задачи**. Например: Вы зашли в темную комнату, где есть свеча, газовая плита, керосиновая лампа. Что вы зажжете в первую очередь? Ответ: спичку.

«Поиск общих свойств» - сравнить два слова, мало связанных между собой (за 10 минут учащийся должен написать как можно больше общих признаков для этих предметов). Например: снег и дождь.

Поиск предметов с противоположными свойствами — назвать как можно больше предметов, обладающих свойствами, противоположными данному предмету. Например: слово — дом. Могут быть следующие свойства: размер (конура, улей), открытое или закрытое пространство (поле), чужое или свое помещение (больница) и т.д.

Учимся формулировать определения — дать предмету письменно наиболее точное определение, которое обязательно включало бы в себя все существенные признаки данного явления или предмета и не касалось бы несущественных.

Сокращение рассказа — содержание рассказа надо передать максимально сжато — ни одного лишнего слова. Основное содержание рассказа должно сохраниться, второстепенные моменты необходимо отбросить. Эта игра формирует четкость мышления. Она особенно полезна детям, мышление которых не отличается высокой организованностью.

Метафоры. Например: Объясни выражения: стеклянный взгляд, худой урожай, ветреный человек, железный характер и т.п.

Пословицы — из трех пословиц найди пословицы, схожие по смыслу.

Выделение «лишнего» понятия.

Например: корова, ботинки, трава;

курица, пшеница, подушка;

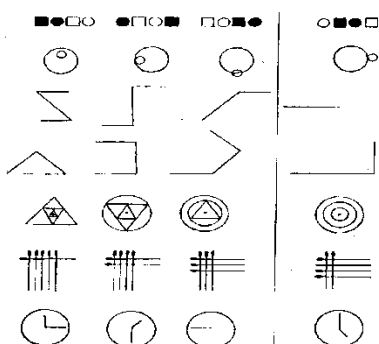
гусь, лягушка, тина.

Загадки — краткое описание предмета или явления, заключающее в себе замысловатую задачу в виде явного скрытого вопроса.

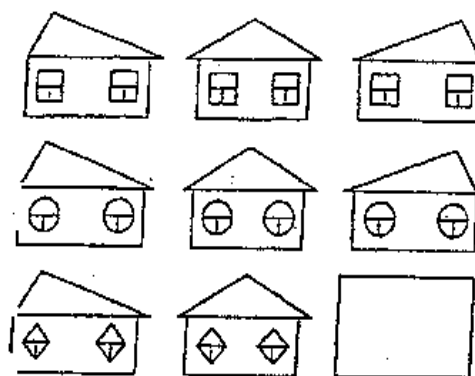
Например: Кулик не велик, сотне ребят велит:

То сядь да учись, то встань — разойдись.

Продолжи логический ряд. Например:



Дорисуй девятое. Например:



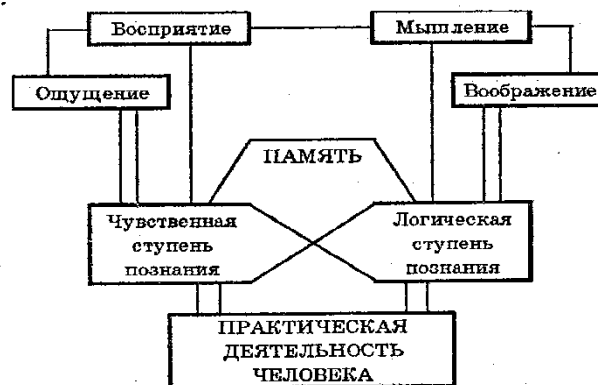
Продолжи числовой ряд. Например:

3, 4, 6, 9, 13, ... (18, 24)

15, 16, 14, 17, 13, 18, ... (12, 19)

Память — основа психической жизни, основа нашего сознания. Она заключается в закреплении, сохранении, последующем воспроизведении прошлого опыта. Память является важнейшей познавательной функцией.

Среди школьников нередко встречаются дети, которым для запоминания материала достаточно один раз прочитать раздел учебника или внимательно прослушать объяснение учителя. Эти дети не только быстро запоминают, но и длительно сохраняют заученное, легко его воспроизводят.



Но есть такие дети, и их большее количество, которые трудно или не с первого раза запоминают учебный материал.

Отмечаются некоторые признаки нарушений памяти:

- ослаблены механизмы памяти — уменьшены: скорость, полнота, прочность, точность запоминания;
- Ребенок плохо запоминает тексты, таблицу умножения, с трудом удерживает в уме цель и условия задачи;
- тратит на запоминание много времени;
- не умеет использовать рациональные приемы запоминания;
- не умеет правильно организовать процесс запоминания;
- не умеет разбить материал для запоминания на подгруппы;
- постоянно переспрашивает учителя;
- медленно запоминает и быстро забывает изученный материал;
- низкий уровень памяти, низкий объем внимания
- следует также отметить не критичность детской памяти, с которой сочетается неуверенность в заучивании матери-

ала. Именно неуверенностью часто объясняются случаи, когда младшие школьники предпочитают дословное заучивание пересказу.

Общие рекомендации, которые мы предложили по развитию мыслительных операций подходят также и при работе с детьми, у которых нарушена или слабо развита мнемическая функция.

Повышение эффективности обучения возможно путем направленного воздействия на эмоционально-личностную сферу ребенка. Педагогические приемы, построенные с учетом личностного фактора, могут способствовать формированию необходимого для успешного овладения материалом уровня мнемической функции.

Тренировка памяти *полезна всем учащимся*, в особенности тем, которые испытывают заметные трудности в выполнении различных видов учебной работы. Игры и упражнения можно использовать и родителям во время занятий с детьми, и учителям на уроках математики, русского языка, литературы и др. Эти игры и упражнения могут включаться на различных этапах урока (в начале урока — как включение учащегося в деятельность; в середине урока — как переключение на другой вид деятельности; в конце урока — как закрепление пройденного).

У младших школьников механическая память хорошо развита, она прогрессирует в первые годы обучения. Развитие же логической памяти отстаёт. Необходимо учитывать то, что память субъективна и подвержена искажениям. Поэтому обработка информации, т.е. запись и извлечение облегчается при осознанном выборе стимулов и концентрации на них внимания. Чтобы воспоминания кратковременной памяти перешли в долговременную память они подвергаются обработке структурированию и упорядочиванию. Для младшего школьника легче заучить, вы зубрить, нежели осмыслить материал. К переходу в среднее звено у учащихся должна сформироваться способность к запоминанию и воспроизведению смысла учебного материала.

Чем больше знаний, тем больше возможностей образовывать новые связи, тем больше навыков заучивания, следовательно, и прочнее память.

Приучая детей к запоминанию логически связанных значений, учитель способствует развитию их мышления.

Рекомендации по памяти и:

Опора на ведущий тип памяти — зрительный или слуховой.

- определение рационального объема запоминаемого материала;

- научить ставить цели для запоминания (зачем ему нужен изучаемый материал); расчленение материала на несложную информацию;

- дополнительное привлечение наглядности;

- проговаривание материала вслух;

- визуализация запоминаемой информации в виде картинок;

- составление таблиц, схем, конспектов;

- выделение опорных слов;

- составление плана ответа на шесть простых вопросов: кто, что, когда, почему, где, как (позволит дольше сохранить в активной зоне памяти прочитанное);

- не превышать резервных возможностей ребенка;

- дать отдохнуть ребенку, если он уже раздражен и устал; обходим специальный режим, разумная дозировка учебных занятий;

- используйте метод запоминания материала — повторение по следующей схеме:

1. Повторить материал, который надо запомнить, про себя.

2. Подождать 1 секунду и повторить снова.

3. Подождать 2 секунды и повторить снова.

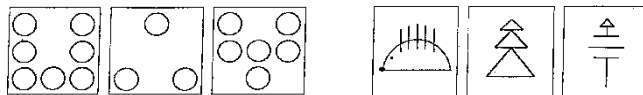
4. Подождать 4 секунды и повторить снова.

5. Повторить через 10 минут.

6. Для перевода в долговременную память повторить через 2-3 часа.

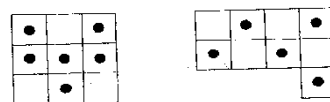
Развитие процессов памяти и способности:

Зрительный диктант — предъявляются несколько картинок (до 7), которые затем дети воспроизводят по памяти в



тетради.

Точки — предъявляется клеточное поле той или иной конфигурации, в котором определенным образом расположено несколько точек. Запомнить и воспроизвести точки на предварительно заготовленных карточках с незаполненными полями.



«Снежный ком» - участник игры должен воспроизвести все предшествующие слова с сохранением их последовательности, добавив к ним свое слово. Одним из вариантов игры является построение тематической последовательности слов (перечисление лиственных деревьев, цепочка однокоренных слов и т.п.)

«Кот в мешке» - наощупь (с закрытыми глазами) идентифицировать тот или иной предмет, объяснив при этом, исходя из каких признаков было принято решение.

Методика «10 слов» - предъявляется 10 слов: *Например: лапа, яблоко, лист, утка, колесо, мельница, синица, карандаш, книга, корабль.* После первого предъявления дети должны воспроизвести 6 слов.

Развитие логической, или смысловой памяти — учащиеся читают по три слова, объединенных по смыслу, при этом обращают внимание на логическую связь, существующую между словами. *Например: лес — медведь — берлога.* Прочитав вслух 6 строк, учитель предлагает школьнику карточку, на которой написаны лишь первые слова из каждой строки. Ребенок должен написать второе и третье слово.

Рисуем, запоминаем — учитель последовательно называет слова ребенку, а тот должен как-либо зарисовать названное слово. Потом учитель просит ребенка по порядку назвать слова.

«Форма предметов» - взрослый предлагает ребенку за две минуты назвать 10 предметов одинаковой формы (круглые, прямоугольные, квадратные, овальные, многогранники).

«Воспроизведение рассказа» - подбираются небольшие рассказы, басни, имеющие иносказательный смысл. Дается инструкция: «Вам будет прочтен рассказ, прослушайте его внимательно, затем в течение 3 минут запишите основное содержание рассказа».

Например: Умная галка.

Хотела галка пить. На дворе стоял кувшин с водой, а в кувшине была вода только на дне. Галка не могла ее достать. Она стала бросать в кувшин камушки и столько набросала, что вода поднялась выше, и ее стало можно пить.

Библиографический список:

1. Немов, Р. С. Общая психология. Познавательные процессы и психические состояния [Текст] : в 2 т. / Р. С. Немов. – Москва : Юрайт, 2014. – Т. 2.
2. Овчинникова, Т. Н. Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция [Текст] / Т. Н. Овчинникова. – Москва : Акад. Проект, 2004.
3. Гаврина, С. Е. Игры и упражнения на внимание и мышление. Тетрадь по развитию познавательных процессов [Текст] : практическое приложение / С. Е. Гаврина. – Москва : Академия развития, 2002.
4. Костромина, С. Н. Учиться на пятерки по математике. Как? [Текст] / С. Н. Костромина. – Москва : АСТ ; Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008.
5. Стребелева, Е. А. Игры и задания с детьми с психофизическими нарушениями [Текст] / Е. А. Стребелева, Г. Л. Мишина. – Москва : Экзамен, 2006.

Слободенюк И.В., Долгих А.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОФТАЛЬМОТРЕНАЖЕРОВ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ СО СЛАБОВИДЯЩИМИ ДЕТЬМИ В ДЕТСКОМ САДУ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ТИПА

В статье показано, что офтальмотренажеры – это эффективный психолого-педагогический метод коррекционно-развивающей работы со слабовидящими детьми. Использование офтальмотренажеров в коррекционно-развивающей работе в условиях специализированного сада привело к оптимизации воспитательно-оздоровительного процесса в целом. И, как следствие, к улучшению показателей физического и психо-эмоционального состояния воспитанников, снижению общей зрительной нагрузки, то есть эффективное обеспечение социальной адаптации детского коллектива.

Ключевые слова: дети с нарушением зрения, коррекция, профилактика, офтальмотренажер.

Работая в детском саду для детей с нарушением зрения, практика показывает, что недостаточное зрение у детей не позволяет им правильно воспринимать – наблюдать и воспроизводить окружающую действительность (форму, строение, цвет). Наблюдается неуверенность и неточность движения руки, неразвитость зрительной координации. Для таких дошкольников характерна быстрая утомляемость, многие из детей обладают рассеянным вниманием.

Профилактика зрительных нарушений – актуальная тема. Болезни глаз у детей – не только медицинская, но и социально-психологическая проблема, потому что около 90% информации ребенок получает через органы зрения. Вот почему для качественного восприятия окружающего мира так важно правильное формирование здорового зрения и постоянный контроль состояния зрения детей. А в детском возрасте коррекция поддается работа как мышечного, так и сенсорно-чувствительного аппарата глаз.

В нашем детском саду для детей с нарушениями зрения перед педагогами стоит важная задача: сохранить зрение детей и остановить болезни, если они уже возникли.

Создание офтальмогигиенических условий и специального распорядка жизни, лечения, воспитания и обучения предполагает оптимальное психофизическое развитие слабовидящего ребенка.

Работая с детьми с патологией зрения, для закрепления достижений коррекционно-восстановительной работы перед нами поставлена цель: профилактика зрительной утомляемости и нарушения осанки; развитие психических функций, развитие творческого потенциала.

Для достижения этой цели немаловажными являются специальные упражнения – офтальмотренажеры.

Офтальмотренажер – это специальная схема, панно, выполненная в плоском или в объемном виде. Контрастность предъявляемых объектов и изображений офтальмотренажера

по отношению к фону высокая – от 60% до 100%. Цветовая гамма желательна в желтых, красных, оранжевых и зеленых тонах.

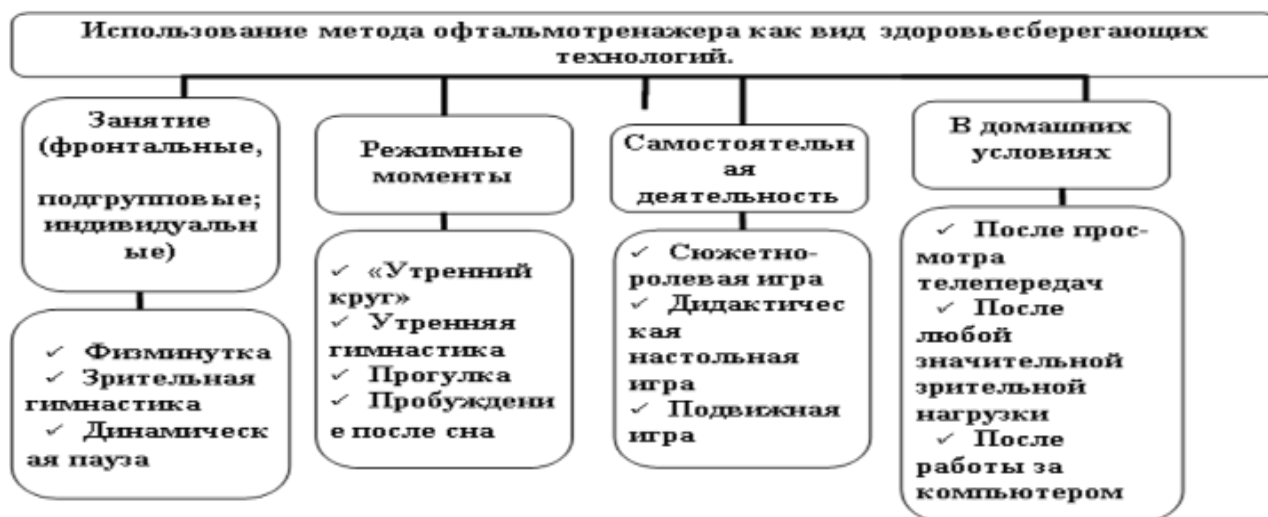
Для ребёнка с нарушением зрения свободное развитие личности без специально создаваемого «свободного пространства» невозможно, т.к. у него ограничены чувственные впечатления от образов мира и затруднены движения (как микро-, так и макроуровня) вследствие зрительного дефекта.

На коррекционно-образовательных занятиях создали «свободное пространство» с использованием элементов здоровьесберегающей технологии – офтальмотренажеров, в основе которой лежит комплексное воздействие на детей через повышение телесно-моторной активности, снятие утомления как зрительного, так и физического.

Офтальмотренажеры в нашем саду используются очень давно. За все время использования офтальмотренажеров метод усовершенствовался, изменилось содержание. Зрительная нагрузка наших детей чрезвычайно велика, тем более она возрастает на фоне современной жизни. И сейчас при изготовлении офтальмотренажера рассматриваем современный подход: что интересно детям сейчас, ориентируемся на изменившиеся вкусы и потребности современного ребенка.

На практике мы применяем методики офтальмотренажей во всех режимных моментах, и занятиях, и в самостоятельной деятельности детей. С недавнего времени данной технологией заинтересовались родители наших воспитанников, которые успешно применяют их дома для профилактики зрительного утомления как у детей находящихся на лечении в нашем детском саду, так и у остальных членов семьи.

Располагаем офтальмотренажеры стационарно: учебная, игровая зона, потолок игровой комнаты и спальни, на стене спальни, в спортивном зале, а также на верандах для прогулок. Или съемно – перемещаем по помещению в зависимости от цели, которую ставим перед собой и детьми.



Упражнения на офтальмотренажере разнообразны по форме и содержанию. В упражнения включаем игровые или сюрпризные моменты, стихи, потешки и т.д.

Методики проведения офтальмотренажей в режиме дня и при обучении на занятиях способствуют снятию зрительного напряжения, психической утомляемости, развитию зрительно-ручной координации, профилактики нарушения осанки. Смысл, которых заключается в максимальном удалении от глаз учебного дидактического материала.

Метод офтальмотренажей сокращает в 2 раза продолжительность статического напряжения, возникающего при длительном сидении за столом (позволяют периодически отвлекать взор ребёнка от книг, тетрадей, вовлекают в двигательную активность комплекс мышц глаз и шеи), а зрительно-игровой характер методики стимулирует заинтересованность детей в выполнении офтальмотренажей.

Этапы обучения детей работе на офтальмотренажере: Первый этап, подготовительный. Ознакомление детей с офтальмотренажером. Педагог медленно ведет указкой по линиям. Обращает внимание на точность движений, которые не выходят за контур линии, предлагает детям следить глазами за указкой.

Второй этап, основной. Ребенок ведет указкой по офтальмотренажеру, педагог следит за точностью выполнения упражнения, помогает правильно проговаривать направления движений и их изменения на тренажере.

Третий этап, заключительный. Ребенок самостоятельно, без указки

работает на офтальмотренажере, прослеживая глазами и обязательно называя пространственные направления.

Изучив основные положения методики В.Ф. Базарного по профилактике нервно-психического переутомления учащихся, мы пришли к выводу, что в детском саду возможно частичное использование этих рекомендаций.

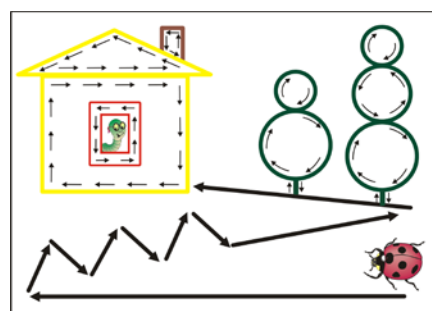
Разрабатывая большие офтальмотренажеры для детей, мы внесли в них игровой и познавательный сюжет; при этом размер настенных панно составляет от 2 до 5 м. Таким образом, мы создали большие настенные панно: «Полет бабочек», «Город геометрических фигур», «Виды транспорта», «В гостях у сказки», «Разноцветные дорожки», и другие.

Также на стенах и потолках располагаем изображение предметов, игрушек, героев сказок, геометрические фигуры, цифры, буквы. Их размер соответствует зрительным возможностям детей (15-30см). Мы стараемся, чтобы картинки соответствовали теме занятия и были объединены общим сюжетом.

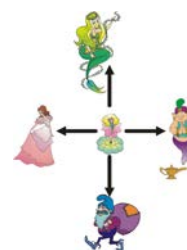
Сигнальные метки вносят огромное разнообразие в развивающую среду (снежинки, а в них задания, отгадки; птицы, а под ними пропечатанная первая буква из её названия). Данный тип упражнения заключается в слежении глазами в положении стоя по заданным направлениям с одновременным вращением головой и туловищем: все упражнения выполняются в позе свободного стояния; каждое упражнение базируется на зрительно-поисковых стимулах; в процессе зрительного поиска дети совершают сочетанные движения головой, глазами и туловищем. Продолжительность упражнения 1,5-2 минуты.

Упражнения выполняются через 10 - 15 минут напряжённого зрительного труда на близком расстоянии. А в течение дня упражнения на офтальмотренажере рекомендуется выполнять примерно через 1 - 1,5 часа.

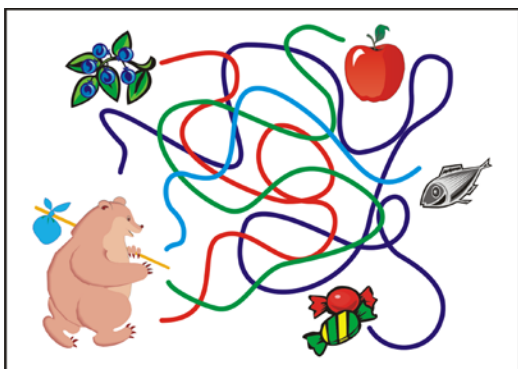
Офтальмотренажеры успешно используем после сна, как элемент пробуждающей гимнастики. Они располагаются на стене перед лицом воспитанников, во время проведения утренних гимнастик («Полет бабочки», «Полет снежинки (листика и т.д.)»), во время прогулок («Зрительные метки», «Универсальные символы»), применяются в сюжетно-ролевых играх («Железная дорога»).



Офтальмотренажер «Путешествие жучка»



Офтальмотренажер «Крестик»



Офтальмотренажер «Путаница»



Офтальмотренажер «Мобиль»

Использование офтальмотренажеров наглядно показывает взаимосвязь лечебно-восстановительной и коррекционно-развивающей работы, проводящейся в нашем детском саду. Так как при изготовлении и при использовании офталь-

мотренажера, прежде всего, учитывали рекомендации врача-офтальмолога и рекомендации учителя-тифлопедагога.

Постепенно мы внедрили режим динамической смены поз (поза стоя, поза сидя (на стульях, на ковре,) поза лёжа) в коррекционно-образовательное занятие для повышения активности детей.

Режим смены динамических поз мы используем как на занятиях, так и в различных видах деятельности.

После применения режима динамической смены поз были отмечены положительные результаты:

- повысилась усидчивость детей на занятиях;
- у детей было отмечено развитие сконцентрированного произвольного внимания;
- повышение двигательной активности в целом;
- повышение результативности практической деятельности детей.

Тем самым можно сказать, что творческое сочетание офтальмотренажеров и смены динамических поз позволило увеличить плотность двигательной активности, улучшилось физическое, психическое, нравственное здоровье детей. Опыт нашей работы показал, что профилактика глазных заболеваний, основанная на специальных двигательных упражнениях для зрительного прослеживания с применением специальных тренажеров очень эффективна. Под влиянием систематических упражнений глаза стали меньше уставать, зрительная работоспособность повысилась, улучшилось кровообращение, что способствовало предупреждению нарушений зрения и развития глазных заболеваний. У детей стал отмечаться устойчивый интерес к знаниям и самоконтроль. Они растут доброжелательными, внимательными, творческими личностями.

Библиографический список:

1. Плаксина, Л. И. Содержание медико-педагогической помощи в дошкольном учреждении для детей с нарушением зрения [Текст] / Л. И. Плаксина, Л. А. Григорян. – Москва : Город, 1998. – 56 с.
2. Вишневская, Т. А. Программа дошкольного воспитания и обучения детей с нарушением зрения [Текст] / Т. А. Вишневская, О. В. Заволишина. – Алматы : ТОО Центр «САТР», 2010. – 248 с.
3. Базарный, В. Ф. Здоровье и развитие ребенка: Экспресс-контроль в школе и дома [Текст] / В. Ф. Базарный. – Москва, 2005. – 176 с.
4. Ермаков, В. П. Основы тифлопедагогики. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения [Текст] / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
5. Аветисов, Э. С. Методические рекомендации по организации лечения детей с косоглазием и амблиопией в специализированных дошкольных учреждениях [Текст] / Э. С. Аветисов, Т. П. Кашенко, Е. И. Ковалевский. – Москва : МЗ СССР, 1978. – 28 с.

Сумеркина М.С.

ФОРМИРОВАНИЕ РИТМИКО-ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ УСТНОЙ РЕЧИ У ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ

Статья посвящена организации работы с учащимися с ограниченными возможностями здоровья: глухими, слабослышащими и позднооглохшими.

Ключевые слова: дети с ОВЗ (глухие, слабослышащие, позднооглохшие), устная речь, интонация.

Нарушение слуховой функции накладывает определенный отпечаток на развитие личности ребенка с нарушениями слуха, ставит его в специфические условия существования в социальной сфере, сужает круг общения, ограничивает диапазон социальных связей. Возникает своеобразие субъективных

отношений ребенка с нарушениями слуха к окружающему миру и к самому себе.

Полноценное развитие глухого или слабослышащего ребенка возможно лишь на основе овладения им словесной речью. Правильная устная речь является средством общения, с помощью которого происходит обмен способами, навыка-

ми, умениями, результатами деятельности, воплощенными в материальных и духовных ценностях, расширяется индивидуальный опыт человека. Интонация является одной из важнейших характеристик устной речи, которая служит средством оформления слов и их сочетаний в предложении, средством выражения коммуникативного смысла высказывания и эмоционально-экспрессивных оттенков, разграничения частей высказывания соответственно их смысловой важности, характеристики говорящего и ситуации общения.

Устная речь глухих школьников характеризуется как монотонная, маловыразительная, бедная по эмоциональной окраске. В речи глухих не сформированы основные элементы интонационной структуры языка. Это приводит к тому, что даже при достаточно хорошем звуковом составе речь глухого ребенка звучит неестественно, недостаточно понятна слышащим. Это существенно затрудняет устную коммуникацию глухих со слышащими, ведет к замыканию детей в самих себе и к нарушению социальных контактов с окружающими. Работа над устной речью открывает перед глухими и слабослышащими детьми дополнительные перспективы как интеллектуального, так и более полноценной социальной адаптации, что является основной задачей образования.

Комплексное педагогическое сопровождение обучающихся в процессе развития ритмико-интонационной стороны устной речи детей с нарушениями слуха в условиях системы интенсивного развития слухового восприятия с использованием специального оборудования, включая слухо-речевую реабилитацию, позволяет обеспечить наиболее полную социальную адаптацию обучающихся.

В рамках работы учителя-дефектолога слухового кабинета разработана система коррекционной работы, основанной на использовании комплекса игр и упражнений, направленных на формирование ритмико-интонационной стороны речи, включая музыкальную стимуляцию и фонетическую ритмику, с использованием специализированной аппаратуры: аппаратно-программного комплекса «Сурдологический кабинет образовательного учреждения», в который входят – мультисенсорный речевой тренажер «Интон –М», беспроводной речевой тренажер «Унитон-ФМ», звуковой плакат для обучения алфавитному фонологическому чтению и коррекции дислексии, электронное устройство для записи и воспроизведения звука, программно-аппаратный комплекс «Видимая речь», логопедический тренажер «Дельфа-142.1», комплект компьютерных программ для развития речевого слуха и навыков произношения.

Речь человека, богатая различными интонационными характеристиками, считается выразительной. Ритмико-интонационная сторона – сложный комплекс элементов, включающий мелодику, ритм, интенсивность, темп, тембр и логическое ударение, служащий на уровне предложения для выражения различных синтаксических значений и категорий, а также экспрессии и эмоций. У детей с нарушением слуха нарушено не только звукопроизношение, но и ритмико-интонационная сторона речи, что обусловлено органической недостаточностью иннервации речевого аппарата. С дефектами звукопроизношения, имеются нарушения просодических компонентов речи (и, в частности, ритмико-интонационной структуры высказывания). Речь характеризуется как малоопытная, интонационно невыразительная, монотонная. Отмечается значительная интенсивность грудного дыхания по сравнению с брюшным. У них нарушено речевое дыхание и связанная с ним слитность речи, изменения имеют место в просодике высказывания. Утрата звучности и силы голоса связаны с понижением мышечного тонуса голосового аппарата, изменением режима работы голосовых связок. Дети не

умеют изменять силу и высоту голоса, недостаточно четко воспроизводят звуки и их сочетания изолированно, в слогах, в словах, в словосочетаниях и фразах, неправильно воспроизводят речевой материал в заданном темпе. У них нарушено восприятие и воспроизведение различных ритмов. Дети не пользуются в своей речи интонационными средствами.

Ритмико-интонационная сторона речи включает в себя следующие компоненты: слитность и паузы; синтагматическое членение во фразе; элементарные ритмические структуры; фразовое ударение; высоту, силу, тембр голоса; базовые мелодические модуляции голоса; интонационную сторону речи (повествовательную, восклицательную, вопросительную, побудительную); темп речи.

Работа над речевой интонацией предполагает формирование у глухих детей все более дифференцированного восприятия и воспроизведения основных интонационных структур, развитие у учащихся умений передавать смысл и эмоциональное содержание высказывания, сочетанием речевых неречевых средств, способствующих коммуникации, соответствующим выражением лица, позы, естественными жестами, принятыми в речевом этикете.

Педагогическое сопровождение ребенка с нарушением слуха является комплексной технологией поддержки и помощи ребѣнку, родителям и в решении проблемы выстраивания устной коммуникации, социальной адаптации.

Первоначальным этапом моей работы над развитием ритмико-интонационной стороны речи учащихся является диагностическое обследование, которое проводится регулярно на момент поступления ребенка в школу и в конце каждого полугодия с целью проверки способности ребенка имитировать ритм и интонацию, его координацию и посмотреть реакцию на амплификацию.

Основываясь на результатах диагностики, нами выстраивается индивидуальную коррекционно-развивающую программу для каждого ребенка в зависимости от выявленных нарушений компонентов речи.

При планировании коррекционного занятия я учитываю наличие следующих компонентов: четкая постановка учебных целей и задач; способ и качество оценки выполненной ребенком работы; использование специального оборудования, коррекционных упражнений и игр в соответствии с личностными особенностями ученика и его психо-эмоциональным уровнем развития; приемы обеспечения положительного эмоционального настроя ученика.

Содержание индивидуальной программы работы с ребенком строю на основе использования комплекса игр и упражнений с использованием специального оборудования, направленных на коррекцию несформированных компонентов ритмико-интонационной речи, реализую через индивидуальные занятия.

Для проверки способности ребенка имитировать основные ритмы использую слушание без аппарата: ребенок слушает без аппарата, на «голое ухо», т.е. без амплификации, вибраций или считывания с губ. Прodelывается это, говоря совсем близко к уху ребенка, постепенно увеличивая расстояние. Это упражнение подготавливает ребенка к использованию ритма и интонации ко времени получения индивидуального слухового аппарата. При работе над слуховым восприятием использование прибора «Интон – М» позволяет дополнить восприятие визуальной стимуляцией, а также кинестезическими и тактильными сигналами, помогает ребенку развить «Внутреннее чувство», понять, ощутить, что правильно и что неправильно, тем самым улучшить контроль тембра, высоты голоса, силы, интонации и слитного произнесения.

При работе над силой и высотой голоса, интонацией, темпом и логическим ударением нами были подобраны и использованы в работе специальные упражнения с использованием оборудования:

Работа над постановкой правильного речевого дыхания с использованием логопедического тренажера «Дельфа-142.1». Для постановки правильного речевого дыхания и закрепления навыка длительного и экономного выдоха воздуха во время речи, плавности выдоха использую упражнения «Чашка чая», «Праздничный пирог», «Костер», «Елочка», «Репка» и «Росток» на основе использования логопедического тренажера «Дельфа-142.1». Эффективны упражнения, направленные на формирование умения произвольно изменять силу голоса необходимо «Бабочка» и «Сказочный замок». Их использую при отработке продолжительного произнесения гласных, слогов, слов и предложений громким голосом постоянной силы. Для этого необходимо изменять порог чувствительности тренажера. Для отработки длительности речевого выдоха мною успешно применяются упражнения «Елочка» и «Репка». Счетчики имеющиеся в этих упражнениях, помогут определить время, в течение которого ребенок тянет звук или слоги без напряжения. Эти упражнения эффективно использовать при постановке и автоматизации некоторых звонких твердых и мягких согласных: В, З, Ж, Р, Л. Если требуется длительная работа по отработке произнесения гласных звуков на твердой атаке (отрывисто, высоким тоном голоса), для этих целей можно предложить использовать упражнения «Космический стрелок» и «Индеец». В этих упражнениях требуется отрывисто произносить гласные звуки в заданный момент. А вот с помощью упражнений «Колобок» и «Бегемотик» можно научить ребенка произносить звуки и слоги с различной силой голоса: от шепотной речи до крика. Сначала педагог демонстрирует зависимость ширины открытого рта у изображения на экране монитора от громкости произнесенного им звука.

Работу над интонацией (логическим ударением, паузами, интонацией) осуществляю на шкале индикации основного тона, шкале интенсивности индикаторе слитного/раздельного произнесения слов и фраз и устройстве вибрационно-тактильных ощущений. Пауза тесно связана с логическим ударением. Прибор «Унитон – Н» четко показывает на каком слове было сделано ударение, а остановка голоса фиксируется с помощью индикатора слитного произнесения. Например:

Февраль-/последний месяц зимы.// Глубокие снега.// Метели.//

Интонация – характер произнесения речи, который определяется оценкой говорящего, отношением его к тому, о чем он говорит. Интонацию характеризуют: сила голоса, высота, темп.

При работе над формированием (коррекцией) голоса использую «Интон-М», формируя при этом ориентировку в «Пространстве» собственного голоса, пространство при этом делим на три зоны (тесситуры) нижнюю, среднюю, верхнюю. На тренажере ученик видит, как говорит, как меняется его собственный тон голоса (увеличивается, или уменьшается световой участок шкалы – первый, второй, третий, третий отрезки). Ребенок говорит, слушает и сравнивает, анализирует, в чем разница, подкрепляет свой речевой аппарат визуально, опираясь на шкалу индикации основного тона. Прибор «Интон-М» позволяет мне использовать визуальный контроль громкости на самых ранних этапах работы с глухими и слабослышащими детьми:

а) от простых естественных жестов «тихо» (указательный палец подносим к губам) и «громко» (делаем взмах руками снизу вверх, как описываем полукруг, кисти рук сжаты в кулачки) переходим:

б) к шкале индикации интенсивности произнесения звука – по мере увеличения числа зажигающихся лампочек, наблюдаем силу звука. Ребенку становится понятным, что значит установка: «Скажи, тихо!» или «Скажи громко!»

Для определения эффективности сопровождения детей с нарушением слуха по формированию ритмико-интонационной стороны речи провожу диагностическое обследование с сохранением тех же этапов и методик диагностики, что и в начале работы. Обследование после проведенной систематической работы по формированию основных компонентов ритмико-интонационной стороны, позволяет определить степень выразительности, интонационной окрашенности речи; уровень сформированности лексической и фонетико-фонематической системы речи. Обнаруженные у школьников разные уровни нарушения ритмико-интонационной стороны позволяют осуществлять дифференцированный и индивидуальный подход к детям в процессе обучения, избирательно воздействовать и улучшать ритмико-интонационную сторону речи детей с нарушением слуха.

Библиографический список:

1. Королевская, Т. К. Развитие слухового восприятия слабослышащих детей [Текст] : пособие для учителей / Т. К. Королевская, А. Н. Пфафенродт. – Москва : Владос, 2004. – 154 с.
2. Кузьмичева, Е. П. Обучение глухих детей восприятию и воспроизведению устной речи [Текст] / Е. П. Кузьмичева, Н. М. Назаровой. – Москва : Академия, 2011. – 326 с.
3. Логопедический тренажер «Дельта-142.1» для специальных (коррекционных) школ [Текст] : практическое руководство. – Москва : ООО «Дельфа М», 2014. – 129 с.
4. Назарова, Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха [Текст] / Л. П. Назарова. – Москва : Владос, 2001. – 213 с.
5. Яхнина, Е. З. Пути совершенствования произносительной стороны речи глухих школьников [Текст] / Е. З. Яхнина // Дефектология. – 1994. – № 3. – С. 29–32.

Сурнина М.В., Камышова А.П.

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАИКАНИЕМ

В статье представлены результаты исследования особенностей коммуникативной компетентности у старших дошкольников с заиканием.

Ключевые слова: младшие школьники с заиканием, коммуникативная компетентность.

«Мы являемся тем, что мы являемся, только благодаря общности взаимного сознательного понимания. Не может существовать человек сам по себе, просто как отдельный индивид» немецкий философ Карл Теодор Ясперс в своём высказывании отразил важный фактор существования человека – это общение.

Актуальность исследования обусловлена активными инновационными процессами в социально-экономической жизни современного общества, поставившими систему образования перед необходимостью пересмотра традиционных и поиска новых подходов к становлению личности дошкольников, их разностороннему развитию и социальной адаптации в современном обществе.

В современной действительности закономерно возрастает интерес исследователей к проблеме формирования коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста. Данная задача обусловлена новым подходом к оценке качества образования, при которой основным результатом деятельности образовательной организации становится не система знаний, умений и навыков сама по себе, а овладение ребенком академической компетентностью (набором компетенций) — интегративных личностных характеристик, определяющих способность ребенка к решению разнообразных доступных задач жизнедеятельности.

Старший дошкольный возраст уникальный, в данный период ребёнок учится, с помощью языковых средств, передавать свои мысли и чувства. Происходит также становление скоординированного диалога со сверстниками, развитие субъектности и инициативности в диалоге со взрослым.

С рождения и практически всю жизнь человек познаёт новые явления, преодолевает коммуникативные ситуации при взаимодействии с партнёрами. Через коммуникацию ребёнок развивается, познаёт окружающий мир и самого себя.

Важнейшее условие для развития детей – ближайшее окружение (родители, родственники, сверстники и др.), в связи с тем, что у каждого оно свое, создается широкий диапазон индивидуальных различий, а это может благоприятствовать или препятствовать нормальному развитию ребёнка.

Коммуникативная компетентность детей дошкольного возраста развивается и обусловлена социальными условиями, половозрастными, индивидуальными особенностями детей, предметно-практической деятельностью, организацией учебно-воспитательной работы, спецификой пространства общения. Его воспитательная ценность зависит от содержательной стороны, нравственной направленности, широты круга общения, оптимальности его структуры, разнообразия и гибкости коммуникативных умений. Несовершенство коммуникативных умений дошкольников, речевая «инактивность» не обеспечивают процесса свободной коммуникации и, в свою очередь, не способствуют развитию речемыслительной и познавательной деятельности, препятствуют овладению знаниями, отрицательно влияют на личностное развитие и поведение дошкольника.

Нарушение речевой функции не может ни сказаться отрицательно на развитии процесса коммуникативной компетентности. Специфика развития речевой функции влияет на полноценность общения, способствует возникновению психологических особенностей, порождает специфические черты общего и речевого поведения, приводит к снижению активности в общении.

Такое нарушение речи как заикание, может сопровождаться логофобией (навязчивый страх перед речью), эмоциональной неустойчивостью, скрытностью, замкнутостью, что указывает на факт наличия стойких нарушений коммуникативного акта, это в свою очередь, затрудняет, а иногда вообще делает невозможным развитие коммуникативной компетентности детей имеющих данное нарушение.

Постепенно одни заикающиеся начинают избегать речевой нагрузки, резко ограничивают речевые контакты (пассивная форма компенсации), другие становятся агрессивными, навязчивыми в обществе (явление гиперкомпенсации).

Постепенное усложнение и обогащение коммуникативного поведения ребенка, формирование новых форм осуществляется за счет интенсивного социально-личностного развития дошкольников. Одним из факторов такой интенсивности становится активное взаимодействие со сверстниками, когда возникают особые межличностные отношения, от качества которых зависит и социальный статус ребенка в детском сообществе, и уровень его эмоционального комфорта. Отношения между детьми динамичны, они развиваются, в старшем дошкольном возрасте становятся конкурентными, чему способствует осознание ребенком общественно значимых норм и правил. У дошкольников же с заиканием становление отношений со сверстниками осуществляется специфично (малый круг общения, низкая степень принятия в группе, низкая интенсивность контактов и т.д.), что сказывается и на формировании коммуникативной компетентности.

В рамках предпринятого нами исследования проводилось выявление особенностей коммуникативной компетентности у старших дошкольников с заиканием на базе МБДОУ ЦРР - "Детский сад №128" и ОАО РЖД "Детский сад №182". В эксперименте принимали участие дети от 6 до 8 лет с заиканием и нормативным речевым развитием. Исследование было направлено на выявление особенностей коммуникативной компетентности, а именно: выявление вербальных коммуникативных трудностей ребенка, обследование неконструктивного поведения детей. С этой целью были использованы следующие диагностические методики: методика диагностики неконструктивного поведения детей Б.И. Вайнера [2], методика выявления вербальных коммуникативных трудностей ребенка А.Г. Самохваловой [7]. Для оценки коммуникативной компетентности был подобран и адаптирован комплекс методик, обеспечивающий выявление особенностей коммуникативной компетентности, а также ее объективную самооценку.

Комплексное исследование включало два последовательных экспериментальных задания и проводилось с группой

детей, для уточнения и перепроверки данных было использовано наблюдение. Исследование проводилось в три этапа:

1. На первом этапе проводилось выявление вербальных коммуникативных трудностей ребенка (методика А.Г. Самохваловой).

Цель диагностики: определение вербальных коммуникативных трудностей ребенка в ситуации специально организованной коммуникативной деятельности.

Анализ полученных данных позволил составить таблицу, в которой отражена сравнительная характеристика вербальных трудностей детей с заиканием и детей без речевых нарушений. Проанализировав полученные данные по выде-

Таблица 1

Описание характерных вербальных трудностей у детей с заиканием и детей без речевых нарушений

| Показатели | Критерии оценки вербальных трудностей | |
|-----------------------|--|--|
| | Группа детей с заиканием | Группа детей без речевых нарушений |
| Правильность речи | Грамматическая трудность, трудности звукопроизношения, неумение употреблять слова в нужном контексте, использование слов-паразитов | Использование слов-паразитов |
| Содержательность речи | Трудности планирования высказывания, трудности объединения и трудности самовыражения | Без особенностей |
| Логичность речи | Нарушение последовательности действий, искажение имен героев, событий | Без особенностей |
| Выразительность речи | Просодические трудности, трудности идентификации героев сказки | Чрезмерно громкая и эмоциональная речь |
| Богатство речи | Трудности в подборе слова. | Без особенностей |
| Ясность речи | Без особенностей | Без особенностей |

Сопоставив полученные данные, можно сделать вывод, что детям с заиканием чаще присущи вербальные коммуникативные трудности такие, как: нарушение последовательности действий, событий, трудности планирования высказывания, трудности самовыражения, трудность в подборе слов, низкая выраженность эмоциональной окраски речи.

2. На втором этапе проводилось обследование неконструктивного поведения детей (методика диагностики неконструктивного поведения детей Б.И. Вайнера). Цель методики: выявление неконструктивных форм поведения, таких как: конформное, протестное, импульсивное, демонстративное, недисциплинированное, агрессивное поведение.

Результаты и анализ эксперимента в группе детей с заиканием и детей без речевых нарушений были занесены в гистограмму на рисунке 1.

При опросе воспитателя и младшего воспитателя в группе детей без речевых нарушений была явно выделена одна из форм неконструктивного поведения – конформное поведение, которое проявлялось в повышенной склонности следовать чужому мнению или стилю поведения. Это можно объяснить возрастными особенностями развития ребенка дошкольного возраста.

ленным показателям можно сказать, что в группе детей с заиканием преобладают трудности оформления речевого высказывания, связанные в большей степени с нарушением темпоритмической стороны речи, непосредственно с передачей информации постороннему человеку.

Для группы детей без речевых нарушений характерно лишь использование слов-паразитов и чрезмерно громкая и эмоциональная речь при сообщении эмоционально-значимой информации.

Результаты данной методики представлены в таблице 1.

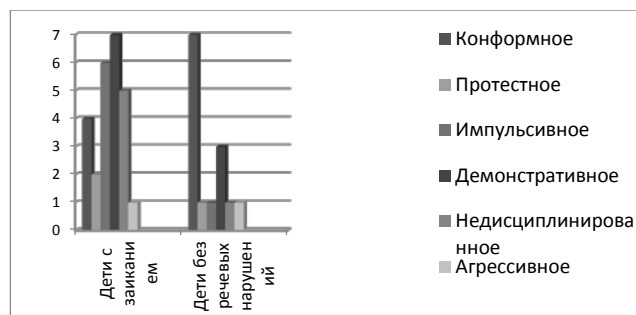


Рис. 1. Соотношение уровней неконструктивных форм поведения детей с заиканием и детей без речевых нарушений

Исходя из анализа данных по методике М.Э. Вайнера, проведенной в ходе эксперимента, детям с заиканием характерны такие формы неконструктивного поведения как протестное, импульсивное, демонстративное, недисциплинированное, в отличие от преобладающего у детей с нормативно развитой речью – конформным. Это можно объяснить тем, что заикание оказывает влияние на формирование всей психологической системы, включая и личность, часто приводит к не-

конструктивным, патологическим формам поведения и сужению рамок социальной адаптации, влияет на способность сознательно регулировать поведение и деятельность, чтобы достичь поставленной перед собой цели и преодолеть встречающиеся трудности. Так как эмоции и чувства ребенка, являются отражением его реальных отношений к значимым для него объектам и субъектам, они не могут не изменяться под влиянием нарушений речи, в первую очередь заикания, при котором сужается сфера чувственного познания, изменяются потребности и интересы, так дети не могут инициировать ситуацию общения и вступать в контакт, формировать благоприятное пер-

вое впечатление о себе, задавать вопросы и отвечать на них, вести беседу, кратко и точно выражая свои мысли.

Таким образом результаты проведенного исследования показывают, что у детей с заиканием имеется ряд характерных коммуникативных трудностей, которые влияют на становление коммуникативной компетентности старших дошкольников с заиканием, поэтому проблема выявления и своевременного преодоления коммуникативных трудностей значима и остается актуальной и в настоящее время, в том числе и в связи с недостаточным количеством исследований в данном направлении.

Библиографический список:

1. Арушанова, А. Г. Развитие у детей коммуникативных особенностей [Текст] / А. Г. Арушанова // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 5. – С. 51–61.
2. Вайнер, М. Э. Игровые технологии коррекции поведения дошкольников [Текст] / М. Э. Вайнер. – Москва : Педагогическое общество России, 2005. – 96 с.
3. Визель, Т. Г. Речь и проблемы общения у детей [Текст] / Т. Г. Визель. – Москва : В. Секачев, 2005. – 32 с.
4. Виноградова, М. А. Особенности речевого общения заикающихся дошкольников [Текст] / М. А. Виноградова // Формирование навыков речевого общения у заикающихся дошкольников. – Санкт-Петербург, 2002. – С. 16–22.
5. Виноградова, М. А. Формирование навыков речевого общения у заикающихся дошкольников [Текст] / М. А. Виноградова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2006. – 128 с.
6. Дель, С. В. Формирование коммуникативной компетентности у младших школьников с заиканием в процессе комплексной коррекции [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / С. В. Дель. – Екатеринбург, 2005. – 198 с.
7. Самохвалова, А. Г. Психолого-педагогические основы коммуникативного развития младших школьников [Текст] / А. Г. Самохвалова, О. Д. Чугунова. – Кострома : Костр. обл. орг. о-ва «Знание» Россия, 2001. – 145 с.

Тарасова Ю.Н., Ануфриева Е.И.

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРЕДПОСЫЛОК УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ «Я ВНИМАТЕЛЬНЫЙ»

В статье рассматривается формирование и развитие универсальных учебных действий, а также развития свойств внимания у детей с ОВЗ (детским церебральным параличом; общим недоразвитием речи; тяжелым нарушением речи; задержкой психического развития; с аутизмом) через использование авторского дидактического пособия «Я внимательный».

Ключевые слова: универсальные учебные действия (УУД); ОВЗ, дидактическое пособие, внимание.

Одной из важнейших задач образования является формирование самостоятельной, ответственной и социально мобильной личности, способной к успешной социализации в обществе, что предполагает достаточно высокий уровень обеспечения готовности дошкольников к школе. Особенно актуальной становится эта задача при реализации в отношении детей с ОВЗ. Для более успешной адаптации таких детей в школьное образовательное пространство, для создания максимально возможной ситуации успеха для детей с ОВЗ важным направлением деятельности педагогов-дошкольников является формирование предпосылок универсальной учебной деятельности.

Целью образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие воспитанников, обеспечивающее такую ключевую компетенцию, как умение учиться. Универсальные учебные действия – это способность ребенка к саморазвитию путем активного усвоения и получения знаний через практическую деятельность, через «умение учиться». В дошкольном возрасте выделяют четыре блока УУД: 1) личностный; 2) регулятивный; 3) познавательный; 4) коммуникативный. ФГОС ДО ставит перед педагогами множество за-

дач, однако на практике не всегда получается подобрать средства, технологии, пособия для их решения. Обобщив наш опыт по работы с дошкольниками с ОВЗ, мы разработали дидактическое пособие по формированию и развитию предпосылок УУД, а также зрительного внимания и его свойств. Актуальность нашего пособия состоит в том, что оно направлено на решение ряда задач по формированию и развитию предпосылок УУД у дошкольников с ОВЗ. Так, в личностном блоке УУД мы решаем следующие задачи:

- развитие умения осознавать свои возможности, умения, качества, переживания;
- формирование познавательной и социальной мотивации;
- формирование адекватной самооценки;
- формирование умения прийти на помощь другу, герою сказки и т.п.

Предпосылки регулятивных УУД решаемых нами через использования дидактического пособия:

- умение осуществлять действие по образцу и заданному правилу;
- умение сохранять заданную цель;

- умение видеть указанную ошибку и исправлять ее по указанию взрослого;

- умение планировать свое действие в соответствии с конкретной задачей;

- умение контролировать свою деятельность по результату;

- умение адекватно понимать оценку взрослого и сверстника;

- умение работать по инструкции взрослого;

- умение удерживать задачу на протяжении всего времени выполнения задания;

- готовность выбирать для себя род занятий из предложенных на выбор;

- умение правильно держать орудия письма и инструменты (карандаш, ручка, рамка) – сформированность мелкой моторики рук.

Предпосылки познавательных УУД:

- навыки сформированности сенсорных эталонов;

- ориентировка в пространстве и времени;

- умение применять правила и пользоваться инструкциями;

- умение (при помощи взрослого) создавать алгоритмы действий при решении поставленных задач;

- умение узнавать, называть и определять объекты и явления окружающей действительности.

- умение выделять существенные признаки объектов;

- умение устанавливать аналогии на предметном материале;

- умение производить знаково-символические действия, кодирование, декодирование предметов;

- умение производить анализ и синтез объектов;

- умение применять правила и пользоваться инструкциями;

- умение ориентироваться на листе бумаги;

Предпосылки коммуникативных УУД:

- потребность ребенка в общении с взрослыми и сверстниками;

- владение определенными вербальными и невербальными средствами общения;

- эмоционально позитивное отношение к процессу сотрудничества;

- умение слушать собеседника;

- умение ставить вопросы; обращаться за помощью;

- предлагать помощь и сотрудничество.

Дидактическое пособие «Я внимательный» направлено не только на формирование предпосылок УУД, но решает актуальную коррекционно-развивающую задачу – развитие внимания и его свойств. Внимание – есть сосредоточенность на чем-либо [4]. Оно связано с интересами, склонностями, призванием человека, от его особенностей зависят такие качества личности, как наблюдательность, способность отмечать в предметах и явлениях малозаметные, но существенные признаки. Внимание является одним из основных условий, обеспечивающих успешное усвоение ребенком доступного для него объема знаний, умений и установление контакта со взрослым. Если внимание отсутствует, ребенок не может научиться ни подражать действиям взрослого, ни действовать по образцу, ни выполнять словесную инструкцию [1]. Свойства внимания: объем, устойчивость, концентрация, распределение, переключение помогают дошкольнику организовать свою деятельность.

Внимание детей дошкольного возраста с ОВЗ носит преимущественно произвольный характер. Ребёнок не может управлять своим вниманием и часто оказывается во власти внешних впечатлений. Дошкольникам с ОВЗ присущи все

виды нарушений внимания: отвлекаемость, рассеянность, инертность, сужение объема внимания, неустойчивость (при концентрации внимания). Нарушения внимания, в свою очередь, дезорганизуют всю коррекционно-педагогическую деятельность, т.е. отмечается низкая продуктивность и большое количество ошибок в выполняемых заданиях. Поэтому возникла острая потребность в разработке дидактического пособия для детей с ОВЗ.

Основной целью методической разработки является развитие внимания у детей с ОВЗ.

Коррекционно-развивающие задачи, которые решает пособие:

1. Развивать умение концентрировать внимание (степень сосредоточенности внимания на объекте).

2. Развивать устойчивость внимания (длительное сосредоточение внимания на объекте).

3. Развивать умение переключать внимание (намеренный, осознанный перенос внимания с одного объекта на другой).

4. Развивать умение распределять внимание (возможность удерживать в сфере внимания одновременно несколько объектов).

5. Увеличивать объем внимания (количество объектов, которые могут быть охвачены вниманием ребенка одновременно).

6. Формировать целенаправленное внимание (направленность в соответствии с поставленной задачей).

7. Развивать произвольное внимание (требует волевых усилий).

8. Активизировать и развивать зрительное и слуховое внимание.

В основу пособия положен метод коррективной пробы. Коррективные пробы чаще всего используются педагогами и психологами как материал для исследования свойств внимания. Впервые это задание было предложено Б. Бурдоном в конце 19 века в целях психологического изучения особенностей внимания. Однако, мы считаем, что коррективные пробы – это замечательный материал для развития усидчивости детей, зрительного внимания и памяти, а так же подготовки ребёнка с ОВЗ к овладению навыками чтения и письма.

Ребенку предъявляется страница, заполненная какими-нибудь знаками, расположенными случайно. Это могут быть геометрические фигуры, рисунки-миниатюры. Задача ребенка находить определенный знак и как-нибудь его выделить – подчеркнуть, вычеркнуть, отметить. Какой именно знак и что необходимо сделать задается в словесной инструкции и (или) с опорой на образец. Учитывая уровень психического развития детей и их индивидуальных возможностей, мы можем более рационально и продуктивно индивидуализировать задание, его дозировку, темп деятельности, степень оказания помощи при выполнении задания, планировать степень усложнения. Так как у детей с ОВЗ отмечаются нарушения понимания словесной инструкции, поэтому дается наглядный образец исходя из возможностей ребенка.

Во время практического применения пособия у детей с ОВЗ могут отмечаться следующие трудности:

1. Рассеянность. При этом инструкция упрощается, снижается количество предметов.

2. Инертность. При этом мы можем задействовать мотивационную сторону ребенка с ОВЗ через игровые приемы. Так, ребенок не просто подчеркивает помидор, а помогает кукле Маше найти на грядке все помидоры. За увеличение темпа деятельности, ребенок можно поощрить наклейками.

3. Отвлекаемость и чрезмерная подвижность внимания. При этом педагог может воспользоваться следующим:

снизить количества объектов в поле зрения ребенка до одного ряда (на лист с заданием прикладывается рамка).

Для детей с ОВЗ представлен целый ряд вариантов корректурной пробы. Каждый вариант разработан с учётом лексической темы: «Деревья и листья»; «Овощи»; «Фрукты»; «Бытовые приборы»; «Птицы»; «Космос»; «Эмоции» и др.

Дидактический материал пособия адаптирован для воспитателей, психологов, дефектологов, логопедов и может применяться ими в коррекционно-развивающей деятельности, а также для родителей при проведении игровых упражнений в домашних условиях.

Библиографический список:

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.
2. Дормашев, Ю. Б. Психология внимания [Текст] / Ю. Б. Дормашев, В. Я. Романов. – Москва : Тривола, 2009.
3. Екжанова, Е. А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста [Текст] / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – Санкт-Петербург, 2008.
4. Защиринская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития [Текст] / О. В. Защиринская. – Санкт-Петербург : Речь, 2007.
5. Тарасова, Ю. Н. Дидактическое пособие по развитию внимания у дошкольников с ОВЗ [Текст] / Ю. Н. Тарасова, Е. И. Ануфриева. – Тольятти : ЗигЗаг, 2016.

Тетенёва Е.А.

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ ГРУППЫ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Статья посвящена актуальным вопросам обучения и воспитания детей с тяжёлыми нарушениями речи в условиях реализации ФГОС. В частности, особое внимание в ней уделяется опыту применения одной из инновационных педагогических технологий, проектной деятельности, в группе компенсирующей направленности для детей с тяжёлыми нарушениями речи. На основе этого опыта в статье представлены особенности использования проектного метода в образовательной деятельности дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи, о трудностях ведения проектной деятельности и о влиянии проектного метода на всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: проектная деятельность, дети с тяжёлыми нарушениями речи.

Проектная деятельность, хоть и является одной из инновационных образовательных технологий, в дошкольном образовании уже заняла достаточно прочные позиции и привлекает всё больше и больше педагогов в свои ряды.

Безусловно, преимущества проектной деятельности более весомы в настоящее время, когда идёт переориентация образовательного процесса с методов, которые были направлены на усвоение большого объёма информации у дошкольников, на методы, способствующие развитию способностей самостоятельно принимать решения, проанализировав ситуацию, делать выводы, умозаключения. Ведь сейчас любая информация добывается очень быстро, объёмы её велики. А вот попытаться самому додумать, проанализировать, на собственном опыте сделать вывод, здесь требуются уже умения.

Кроме того, проектная деятельность – это настолько значимая и успешная деятельность в образовании дошкольников, что, с одной стороны, она способствует не только приобретению детьми определённых знаний, умений и навыков, и с другой – сближает всех участников педагогического процесса: детей, родителей и педагогов.

Между тем, о проектной деятельности восторженно говорят, в основном, педагоги массовых групп ДОУ. Проектная деятельность в группе компенсирующей направленности для детей с тяжёлыми нарушениями речи достаточно трудоёмкий процесс. И не каждый специалист решится на неё.

Ведь поступающие в эти группы дети с ОНР наряду с серьёзными недостатками речевого развития имеют и нару-

шения в развитии мышления, памяти, эмоционально-волевой сферы и личности в целом (эмоциональная незрелость, несформированность основных предпосылок ведущей деятельности, а также недостаточная способность к произвольной деятельности). А значит, проектная деятельность у этих детей долгое время осуществляется на первом этапе и развивается на подражательно-исполнительском уровне.

Имеющиеся недостатки речевого развития и других психических процессов не позволяют детям проявлять самостоятельность в выборе проблемы и способов её решения. Поэтому, до тех пор, пока ребёнок сам не научится формулировать проблему, активная роль в этом процессе принадлежит взрослому.

Также, несмотря на то, что в современной литературе появляется всё больше статей, публикаций, так или иначе затрагивающих тему использования проектного метода в работе с дошкольниками, область применения данного метода в логопедической практике остаётся пока слабо разработанной.

Несмотря на эти трудности, этот метод актуален и эффективен в коррекционной работе. Он даёт ребёнку возможность развиваться творчески, пробовать анализировать самостоятельно полученные знания, совершенствовать коммуникативные навыки, тем самым готовит его к успешному обучению в школе. Знания, навыки, которые приобретает ребенок в практике, усваиваются быстрее, легче и дают более высокие результаты.

Решая в ходе проектирования различные познавательные-практические задачи вместе со взрослыми и сверстниками, дети с недоразвитием речи мотивированно обогащают и активизируют свой словарный запас, учатся публично выступать, начинают понимать, для чего им нужно иметь хорошую, правильную речь, адекватно общаться с окружающими, а это, в свою очередь, способствует более успешной социальной адаптации детей и в детском саду, и дома, и в обществе. А самое главное, дети очень радуются, когда в их развивающей деятельности активное участие принимают родители.

Родители же, в свою очередь, начинают больше внимания уделять своим детям, поскольку они для них становятся интересными маленькими людьми, пытающимися выдвигать какие-то новые идеи, рассуждать. Жизнь ребенка и родителей наполняется богатым содержанием. Родители имеют возможность регулярно фиксировать достижения детей, сравнивая с предыдущим опытом, чаще приобретать и использовать знания по вопросам их речевого развития, и, видя, как в лучшую сторону меняется ребёнок, конечно же, положительно оценивать деятельность ДОО в целом.

Реализовывать проектную деятельность в логопедической группе, несмотря на определённые трудности, очень интересно и увлекательно.

Но, как уже говорилось ранее, воспитанникам с ОНР нелегко самостоятельно выбрать ту или иную проблему и искать пути её решения. Инициаторами, чаще всего, выступают взрослые: педагоги или родители. Как правило, мы собираемся на минисовещание, внутри группы, и обсуждаем варианты будущей проектной деятельности. Тема, вид проектной деятельности, способы и пути решения проблем могут зависеть от многих факторов: от возможностей детей, от календарно-тематического плана, от времени года, от годовых задач ДОО, от значимых событий города, страны и т.д. Когда тема утверждается, начинается процесс её постепенного внедрения, обсуждения с детьми. Задаются детям вопросы, выявляющие степень заинтересованности той или иной проблемой, их желания узнать о чём-то больше. Бывает так, что предложенная педагогами тема плавно переводится детьми в совершенно другую: становится более узкой, или, наоборот, рассматривается шире. И мы радуемся зачаткам детской самостоятельности.

Как и у всех, кто занимается проектной деятельностью, у нас бывают краткосрочные проекты и долгосрочные. Из краткосрочных, недельных проектов, детям наиболее нравятся практико-ориентированные, творческие проекты, направленные на формирование предпосылок к обучению грамоте, например таких, как: «В чём поедут буквы на бал?», «Неделя радости для моей любимой буквы» и т.д. Мы можем приурочить с детьми проект к какому-либо празднику или событию и наряжать буквы в новогодний, весенний и т.д. наряды, рисовать, на что похожа буква, и мастерить из подручного материала. Выбор остаётся за ребёнком: как, из чего, во что наряжать букву и что о ней рассказывать.

Один раз мы с воспитателями озвучили детям проблему о том, что у нас закончились все сказки о Весёлом Язычке

для ежедневной артикуляционной гимнастики, а повторять одно и то же неинтересно. На что дети очень быстро откликнулись, создали свои интересные истории в рисунках, а затем, каждый попробовал себя в роли ведущего утренней артикуляционной гимнастики.

Самые значимые проекты осуществляются у нас в течение двух-трёх недель и, как правило, заканчиваются совместным открытым мероприятием детей и родителей. Из последних, это творческий проект «Мы всё знаем о диких животных», исследовательский проект «Как устроен человек?», познавательный-творческий проект «Природа нашего города».

В ходе творческого проекта «Мы всё знаем о диких животных» дети изучали тему «Дикие животные», узнавая интересные факты из жизнедеятельности животных жарких и холодных стран. Активно занимались продуктивной деятельностью: изображали животных с помощью различных техник, создали с помощью техники оригами карандашный театр диких животных. Дети приносили из дома книги, энциклопедии, фотоальбомы с животными для оформления выставки, а дома готовили с родителями творческие проекты о животных, учились их презентовать, сначала в своей группе, а потом и в массовых группах учреждения. Мы очень радовались за наших детей, когда они самостоятельно публично презентовали свою творческую работу, стараясь не только грамотно строить предложения, но правильно проговаривать поставленные звуки.

Исследовательский проект «Как устроен человек?» позволил детям больше узнать о себе, о возможностях человеческого организма. Мы проводили опыты, эксперименты: узнавали предметы по запаху, угадывали по звуку, пробовали на вкус с закрытыми глазами, открывали тетрадь без помощи рук, одевались с помощью одной руки, рисовали двумя руками, не ведущей рукой держали ложку, пытались изобразить предметы и т.д. Продуктом этой деятельности были лэпбуки, которые дети дома, совместно с родителями, с большой любовью оформили. В каждом лэпбуке интересная информация по той или иной проблеме, которую выбрали дети для исследования: «Что умеют делать наши руки?», «Как мы видим?», «Как мы слышим?», «Для чего нужен скелет человеку?» и т.д.

В ходе проектной деятельности по теме: «Природа нашего города» мы решили с детьми узнать, какая природа в нашем городе Ангарске, какие растения произрастают: деревья, кустарники и т.д., какие реки протекают, сколько в нашем городе парков культуры и отдыха, садоводств, оранжерей и т.д. Мы посетили зоопарк во Дворце творчества детей и молодёжи. Дети с родителями побывали в парках, на водоёмах, отдыхали на природе и на дачных участках. Итогом нашей деятельности явились стенгазеты с семейными фоторепортажами из различных уголков природы города Ангарска, а также совместное познавательное-творческое мероприятие с детьми и родителями. Мы уже знаем, из опыта, такие мероприятия не только сплочают педагогов, детей и родителей, но и заряжают положительной энергией, дающей силы и желание двигаться и развиваться дальше.

Библиографический список:

1. Евдокимова, Е. С. Технология проектирования в ДОО [Текст] / Е. С. Евдокимова. – Москва : ТЦ Сфера, 2005. – 64 с.
2. Веракса, Н. Е. Проектная деятельность дошкольников [Текст] / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. – 64 с.
3. Киселева, Л. С. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения [Текст] / Л. С. Киселева. – Москва : Аркти, 2010.

Тихонова Е.С.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРУПП OFFICE 365 В ПРАКТИКЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОВЗ И ИХ СЕМЬЯМ

В статье анализируется опыт использования групп Microsoft Office 365 в работе с родителями. Office 365 рассматривается как инструмент проектирования информационно-методического пространства, позволяющего улучшить качество помощи детям с ОВЗ.

Ключевые слова: психолого-педагогическая помощь, дети с ОВЗ, речевые нарушения, семья, информационные технологии, Office 365.

В последние годы наблюдается стойкая тенденция к росту числа детей с нарушениями развития. Среди них многочисленную группу составляют дошкольники и младшие школьники с речевыми нарушениями. Необходимость оказания этой категории обучающихся и их семьям качественной и доступной помощи актуализирует проблему разработки новых, более эффективных подходов к практической работе.

Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и новые требования к педагогу, закрепленные в профессиональном стандарте, задают вектор поиска современных средств и инструментов оказания психолого-педагогической помощи. В этом направлении на лидирующие позиции выходят современные технологии. Информационные технологии и компьютерные коммуникации (ИКТ), обладающие широкими дидактическими возможностями, с каждым годом активнее используются в организации взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений, в том числе и с родителями обучающихся.

В этом контексте для нас оказался интересен Microsoft Office 365 – программный продукт, объединяющий набор веб-сервисов, который предоставляет доступ к различным программам и услугам на основе платформы Microsoft Office, электронной почте, функционалу для общения и управления документами.

В условиях психолого-педагогического центра (ГБУ ГППЦ ДОГМ) мы используем Office 365 в русле интегративного подхода к практике помощи детям с речевыми нарушениями, который учитывает психический контекст речевого развития и роль межличностных отношений в освоении языка.

С помощью Office 365 было создано информационно-методическое пространство (ИМП) для родителей. В основу проектирования ИМП положены идеи организации помогающих отношений в психолого-педагогическом сопровождении, позволяющие создать «здесь и сейчас» открытые, доверительные отношения между педагогами и родителями; аксиологические идеи, признающие приоритет общечеловеческих ценностей в практике помощи детям с ОВЗ; диалогический подход, определяющий особые взаимоотношения с родителями обучающихся. Связующим звеном стал информационный подход, который включает в себе современные возможности интернет-ресурса, фундаментальность и массовость.

Проектируемое средствами Office 365 ИМП понимается нами следующим образом:

1. «Информационно» - подчеркивает использование современных ИК-технологий для организации различных форм взаимодействия с родителями.

2. «Методическая» составляющая объясняет возможность создания информационно-обучающего содержания для родителей.

3. «Пространство» – указывает на организационную форму коммуникации и взаимодействия педагогов и родителей обучающихся с ОВЗ.

Использование сети Интернет позволяет принять условность ее границ, которые не имеют ограничений во времени и пространстве.

Через ИМП нами решались следующие задачи:

1. Консультирование родителей (законных представителей) и членов семей лиц с нарушениями речи по вопросам выбора образовательного маршрута и его изменения на разных этапах образования.

2. Реализация совместно с родителями (законными представителями) индивидуального образовательного маршрута ребенка с учетом его возраста и индивидуальных возможностей.

3. Внедрение комплекса мер по профилактике нарушений речи, а также заболеваний, трудностей в развитии и социальной адаптации лиц с нарушениями речи.

Информационно-методическое пространство позволило обеспечить ряд психолого-педагогических условий для консультирования и взаимообогащающего взаимодействия педагогов и родителей детей с ОВЗ. Среди них:

1. информационно-педагогическая поддержка родителей через оказание им консультативной помощи;

2. методическое обеспечение соответствующих процессов, позволяющее повысить эффективность психолого-педагогической помощи через удовлетворения потребности в актуальном знании, профессиональном консультировании, организации практико-ориентированного взаимообогащающего взаимодействия родителей и педагогов;

3. пропедевтика информационной перегрузки родителей.

Работа в группах для родителей средствами Office 365 осуществлялась по направлениям, заданным психолого-педагогическими условиями:

1. информационно-организационное;

2. информационно-методическое;

3. информационно-просветительское.

Сущность первого направления заключается в создании комплекса мер, нацеленных на информационное сопровождение, удовлетворяющее личностным притязаниям родителей; на организацию взаимодействия с ними и на обеспечение условий для творческой включенности семьи в совместное решение коррекционно-развивающих задач. В русле данного направления осуществлялось знакомство с правилами поведения в центре и техникой безопасности, расписанием и режимом занятий; планомерно-оперативное информирование о новостях, праздничных датах, событиях центра и др.

Второе направление предполагает создание дидактического содержания через консультации по лексическим темам, предусмотренным образовательной программой. Дидактическое содержание отбиралось с учетом запросов роди-

телей через систему игр, игровых упражнений, заданий для семейного досуга и др. При этом мы стремились не к наполнению взрослых безличной объективной информацией, а к раскрытию их сущностных потенциальных сил.

В русле третьего направления решаются задачи профилактики информационной перегрузки как фактора стресса родителей обучающихся с ОВЗ. Превентивные меры осуществлялись через презентации современных электронных образовательных ресурсов, содержательных сайтов и порталов для детей и взрослых и др.

Как показывает опыт, информационно-методическое пространство средствами Office 365 способствует созданию

оптимальных условий в семье для нормализации речевого и эмоционального состояния ребенка с нарушениями речи, что является одной из главных профессиональных задач учителя-логопеда. Использование групп Office 365 в практике помощи детям с ОВЗ и их семьям минимизирует временные затраты педагога, связанные с рутинными операциями, дисциплинирует и мотивирует родителей обучающихся, способствует установлению контакта и партнерских отношений, обогащает общение позитивными эмоциями, что в конечном итоге повышает качество психолого-педагогической помощи.

Библиографический список:

1. Тихонова, Е. С. Диалог в практике помощи детям с речевыми нарушениями [Текст] / Е. С. Тихонова. – Москва : Изд-во ПСТГУ, 2014. – 144 с.
2. Флоренская, Т. А. Диалог в практической психологии [Текст] / Т. А. Флоренская. – Москва : ИП АН СССР, 1991. – 244 с.
3. Тихонова, Е. С. Практические упражнения и задания для устранения речевых трудностей у детей с ОНР [Текст] / Е. С. Тихонова. – Москва : АРКТИ, 2014. – 96 с. – (Коррекционная педагогика).

Ткаченко Т.М.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ, ИМЕЮЩИХ ОНР

В статье раскрываются особенности речевого развития детей с ОНР с особенностями психического развития, направления логопедической работы с детьми с ОВЗ, имеющими общее недоразвитие речи.

Ключевые слова: дети с ОВЗ (ЗПР, УО), особенности развития речи, логокоррекционная работа.

На современном этапе организации процесса обучения в общеобразовательной школе появились учащиеся с задержкой психического развития и интеллектуальной недостаточностью, т.е. инклюзия. «Инклюзивное образование» - процесс получения образования детьми, которые имеют особые образовательные потребности, но при этом обучаются в рамках общеобразовательных организаций. Одна из важнейших задач в логопедической работе — правильно определить причины, лежащие в основе нарушения устной речи, письма и чтения, поскольку от этого зависят методы и продолжительность коррекционной работы.

Логопедическая работа с детьми ОВЗ с ЗПР и УО занимает важное место в системе коррекционно-развивающей работы. Нарушения речи у детей с проблемами в развитии носят системный характер, они затрагивают как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую стороны речи. У детей с ОНР наблюдаются следующие нарушения в развитии речи, как коммуникативной функции и психической стороны развития личности:

- Ограничение активного словаря, стойкие аграмматизмы, несформированность навыков связного высказывания, тяжелые нарушения общей разборчивости речи; затруднения в формировании не только устной, но и письменной речи.

- Снижена потребность в общении, не сформированы формы коммуникации (диалогическая и монологическая речь).

- Пространственные нарушения обуславливают выраженные и стойкие расстройства письменной речи (дислексию, дисграфию), нарушения счета (акалькулию).

- Снижен уровень произвольного внимания, слуховой памяти, продуктивность и качество запоминания.

- Учебная деятельность отличается замедленным темпом восприятия учебной информации, сниженной работоспособностью, затруднениями в установлении ассоциативных связей между зрительным, слуховым и речедвигательными анализаторами; трудностями в организации произвольной деятельности, низким уровнем самоконтроля и мотивации, возможным ослаблением памяти, отклонениями в пространственной ориентировке и конструктивной деятельности, нарушениями мелкой моторики, зрительно-моторной и слухомоторной координации.

Несформированность языковых и коммуникативных навыков у учащихся с ОНР с ОВЗ (ЗПР и УО) обуславливает проблемы их обучения, негативно отражается на формировании самооценки и поведения детей, приводит к школьной дезадаптации.

Логокоррекционная работа - это комплексная и систематическая работа, которая осуществляется по следующим направлениям:

- Коррекция нарушений звукопроизношения (формирование правильного звукопроизношения) и развитие фонематических процессов (как правило, у большинства детей имеются дефекты звукопроизношения).

- Коррекция нарушений лексико-грамматической стороны речи: нарушения лексики, грамматического строя речи, нарушения словоизменения и словообразования, нарушение связной речи.

- Коррекция специфических нарушений письменной речи (чтения и письма).

- Активизация познавательной деятельности обучающихся с ЗПР и УО.

- Коррекция нарушений в развитии эмоционально-личностной сферы.

Цель логопедического сопровождения ребенка с ОВЗ с особыми образовательными потребностями – это выбор оптимальных путей логопедической работы по коррекции речевых нарушений, способствующих успешной адаптации и интеграции его в социуме.

Задачи логопедического сопровождения:

- Общее речевое развитие школьников с особыми учебными потребностями.

- Формирование речевых предпосылок к усвоению грамоты, программы по письму, развитию речи и другим предметам.

- Успешная социализация детей.

Специфика логопедической работы с учащимися с ОВЗ:

- Работа над речевой системой в целом (фонетико-фонематической стороны, лексико-грамматического строя, связной речи, чтения и письма)

- Максимальное использование сохранных анализаторов (зрительный, слуховой, тактильный)

- Дифференцированный подход (учет психических особенностей, работоспособности, уровня сформированности речи)

- Частый повтор упражнений с элементами новизны

- Частая смена видов деятельности (характерна быстрая утомляемость)

- Дозировка заданий и речевого материала (постепенное усложнение)

- Конкретность и доступность заданий

- Умеренный темп работы

- Постоянное поддержание интереса к занятиям (эмоциональность, игровые методы и приемы, наглядность и т.д.)

Особенности логопедического сопровождения детей с ОВЗ:

• Логокоррекционная работа проходит в более длительные сроки, чем с нормой.

• Весь процесс логопедической работы направлен на формирование мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения.

• Планирование работы и занятий составляется таким образом, чтобы коррекция осуществлялась над речевой системой в целом (в каждое занятие включаются задания на развитие фонетико-фонематической стороны речи, лексико-грамматического строя и связной речи).

Логопедическое сопровождение детей с ОВЗ направлено на формирование и развитие:

- развитие артикуляционной моторики

- развитие мелкой моторики и координации движений, мимической мускулатуры;

- формирование слухового внимания, фонематического слуха, навыков звукового анализа и синтеза;

- неречевых процессов (внимания, памяти, познавательной активности, воспитание навыков и приёмов самоконтроля);

- обогащение словарного запаса;

- формирование грамматического строя речи;

- формирование связной речи в соответствии с возрастной нормой (или близкой к возрастной норме);

- обучение грамоте;

- привитие детям навыков коммуникативного общения.

Система работы с учащимися, имеющими речевые отклонения, строится на взаимодействии учителя, логопеда, психолога и других специалистов, родителей. Учитель-логопед и учитель начальных классов должны предъявлять единые требования к ученику с речевыми нарушениями. При построении учебного и коррекционного процессов необходимы:

- учет структуры нарушения и подбор соответствующего речевого материала для каждого школьника (как на логопедических занятиях, так и на уроках);

- учет возрастных и индивидуальных особенностей ребенка;

- предъявление программных требований к обучающимся с учетом возможных специфических (речевых) ошибок и оказание опережающей помощи для их предупреждения;

- осуществление индивидуального подхода на фоне коллективной деятельности;

- закрепление знаний, умений и навыков, приобретенных как на логопедических занятиях, так и на уроках;

- развитие психических процессов (внимание, память, мышление).

Опираясь на практическое применение данных требований, все это способствует повышению результативности логопедической работы и лучшему усвоению учебного материала данными детьми.

Выводы:

- При воздействии множества причин в настоящее время происходит увеличение появления детей с ограниченными возможностями здоровья.

- Логокоррекционная работа с детьми ОВЗ и нарушениями в развитии обуславливает создание социально-коммуникативных условий для коррекции нарушений речевой деятельности, развития сенсорных функций, моторики, развитие познавательной деятельности.

- Помощь, которую оказывает учитель-логопед, проводится в тесном сотрудничестве со всеми специалистами: учитель-дефектолог, психолог и педагоги, которые действуют в комплексе и целенаправленно. Цель – создать благоприятные условия для успешного развития детей с ОВЗ, их обучения, воспитания, адаптации и социализации в обществе.

Библиографический список:

1. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция [Текст] / Р. И. Лалаева, Л. В. Бенедиктова. – Ростов-на-Дону : Феникс ; Санкт-Петербург : Союз, 2004.
2. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекция у младших школьников с ЗПР [Текст] : учебное пособие / Е. А. Логинова. – Санкт-Петербург : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004.
3. Ястребова, А. В. Учителю о детях с недостатками речи [Текст] / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирина, Т. П. Бессонова. – Москва, 1996.
4. Ахутина, Т. В. Нейропсихологический подход к коррекции трудностей обучения [Текст] / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева // Нейропсихология сегодня. – Москва : Изд-во МГУ, 1995.
5. Ахутина, Т. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте [Текст] / Т. В. Ахутина, О. Б. Иншакова. – Москва : Академия, 2002.
6. Выготский, Л. С. Основы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург, 2003.

Токарева Т.А.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена работе учебно-методического кабинета «Капитошка» на базе кафедры Дефектологии, Педагогического факультета, Института психологии и педагогики, Томского государственного университета, по психолого-педагогическому сопровождению лиц с ограниченными возможностями здоровья. Автор описывает реализацию практических занятий различных учебных дисциплин на базе кабинета, где студенты обследуют, планируют и реализуют работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Консультируют родителей данной категории детей.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическое обследование, логопедическое заключение, консультирование, психолого-педагогическое сопровождение.

Одно из направлений современной политики России – это модернизация образования с целью обеспечения доступности качественного образования для всех категорий граждан. За последние годы, в силу ряда причин, количество детей с различными патологиями развития значительно увеличилось. При этом, количество специальных образовательных учреждений не увеличилось, а наоборот сократилось. Благодаря вступившему в силу Федеральному государственному стандарту дошкольного образования, обеспечивающему равные возможности в период дошкольного детства независимо от психофизиологических особенностей, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, такие дети могут достойно получать образовательные услуги в дошкольных массовых учреждениях. Не исключением стали и дошкольные образовательные учреждения города Томска. [1, 2, 3]

С 2008 года на базе кафедры Дефектологии, Педагогического факультета, Института психологии и педагогики, Томского государственного университета, реализует свою работу учебно-методический кабинет психолого-педагогического сопровождения лиц с нарушениями речи «Капитошка». В рамках учебных дисциплин, студенты Педагогического факультета, специальности «Логопедия» имеют возможность проведения исследования курсовых, выпускных квалификационных работ. Под руководством преподавателей кафедры Дефектологии ПФ в ходе практических занятий самостоятельно работают с детьми дошкольниками.

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.

Курс учебной дисциплины в 2016-2017 учебных годах «Технология обследования речи», обучающихся третьего курса, специальности «Логопедия», Педагогического факультета, кафедры дефектологии, предполагает 34 часа практических занятий. В рамках сотрудничества с близлежащим к нам детским садом МАДОУ №76, являющимся базовой площадкой практик нашего ВУЗа, родители старших дошкольников были приглашены нами для обследования звукопроизношения, лексико-грамматического строя речи, связной речи детей.

Учебно-методический кабинет психолого-педагогического сопровождения лиц с нарушениями речи «Капитошка» оснащен для этого всем необходимым оборудованием. Это логопедический кабинет 15 кв.м, с детскими столами, стульями с возможностью изменения высоты для разного возраста и роста детей. Компьютером, принтером, синтеза-

тором, зондами (постановочными и массажными), стерилизатором, зеркалами слайдовыми презентациями, компьютерными программами для обследования и коррекции (Логопедический тренажер «Дэльта-142.1», версия 2.1., «Экспресс-диагностика речи ребенка дошкольного возраста» и др.) материалами для обследования и коррекции речи школьников.

Всех желающих обследовали по предварительной записи, индивидуально, в присутствии родителей и старшего преподавателя кафедры Татьяны Алексеевны Токаревой.

В ходе практических занятий, было обследовано 27 детей, 5-6 лет. Все дети имели различные речевые нарушения. Детей с ОВЗ из них 14 (Детей с нарушением слуха – 1 ребенок; Детей с нарушением зрения – 2; Детей с нарушением речи – 8; Дети с нарушением поведения и общения – 3. Все дети имели речевые нарушения, различной степени тяжести.

Наиболее частыми целями обращения за консультациями оказались:

1. получить подробную информацию о речевом развитии ребенка. Соответствует ли оно его возрастному развитию. Родителей беспокоит своевременность оказания логопедической помощи своему ребенку;

2. проконсультироваться о правильности создания условий для дальнейшего речевого развития ребенка. Родители задают вопросы: В какие игры играть? Что читать, слушать? Можно ли использовать компьютерные игры? Как часто и долго?

3. спросить совета, получив направления от специалистов в медицинские учреждения для обследования или лечения. Эта категория родителей сомнеющихся и опасющихся, что какой – либо диагноз, поставленный его ребенку, ограничит его дальнейшее обучение в ДОУ, школе. Кроме того сомневаются: Может и так пройдет? Само исправиться.;

4. совет, где получить логопедическую помощь? Не всегда родители могут сделать это в ДОУ, т.к. логопедические пункты в первую очередь охватывают детей с тяжелыми нарушениями речи. Или в определенный период родители считают логопедическую помощь специалистов ДОУ недостаточно эффективной. И к нам они приходят удостовериться в правильности помощи уже оказываемой.

Всех детей обследовали студенты, беседовали с родителями, изучая анамнез и делая заключение, консультировали.

Данные практические занятия дали студентам способность к проведению психолого-педагогического обследования лиц с ограниченными возможностями здоровья, анализу результатов обследования лиц с ограниченными возможностями здоровья на основе использования клинико-психолого-педагогических классификаций нарушений развития.

В результате практических занятий, обучающиеся проявили

1. знания:

- принципов и современных концептуальных подходов, определяющих организацию, содержание, планирование и проведение логопедического обследования;

лингвистических, психолингвистических, нейропсихологических критериев оценки материалов обследования;

теоретических и практических основ формулирования выводов и составления заключений по результатам обследования.

2. умения:

выделять направления обследования речи детей, обосновывать их актуальность, устанавливать специфику;

определять содержание, задачи и организационные формы обследования (в соответствии с особенностями раздела);

проводить фрагменты обследования детей (звукопроизношение, грамматический строй речи и т.д.), вести протоколы обследования;

анализировать и обобщать результаты обследования;

оформлять речевую карту (ее фрагменты) по результатам анализа и обобщения материалов обследования;

сопоставлять полученные результаты обследования разных детей в рамках одних и тех же разделов обследования, устанавливать индивидуальные особенности состояния речи детей.

3. владения:

определениями: обследования речи детей, анализ результатов обследования;

содержанием инфраструктуры и функционалом системы социальной защиты детства;

информацией о развитии современной технологии логопедического обследования.

Со второго полугодия 2016-2017 уч. года, обучающиеся третьего курса, специальности «Логопедия», Педагогического

факультета, кафедры Дефектологии, изучают учебную дисциплину «Индивидуальные и фронтальные формы логопедической работы» Данная дисциплина предполагает 15 часов лекционных, 15 часов практических занятий, 42 часа самостоятельной работы студента.

В ходе этого курса мы планируем провести следующую работу:

1 направление – работа с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья:

разработка программ сопровождения развития данных детей (индивидуальные и групповые);

реализация данных программ в рамках Учебно-методического кабинета психолого-педагогического сопровождения лиц с нарушениями речи «Капитошка», кафедры Дефектологии, Педагогического факультета, Института психологии и педагогики, Томского государственного университета.

2 направление – работа с родителями:

выступления на родительских собраниях в ДОУ с целью повышения родительской компетенции в вопросах выявления и коррекции нарушений развития;

проведение тематических семинаров-практикумов на базе созданных игротек и лектоек для родителей: «Учимся правильно общаться с ребенком», «Развиваем речь», «Коррекция общей моторики ребенка», «Коррекция мелкой моторики ребенка», «Формируем предметно-практическую деятельность» и др. (в соответствии с реальным родительским запросом).

Указанные мероприятия помогут сформировать у родителей необходимые практические умения по взаимодействию с ребенком в различных видах деятельности, научат их наблюдать и анализировать достижения своего ребенка.

Данные практические занятия дадут студентам готовность к организации коррекционно-развивающей образовательной среды, выбору и использованию методического и технического обеспечения, осуществлению коррекционно-педагогической деятельности в организации образования.

Библиографический список:

1. Аникина, С. А. Сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в ДОУ в условиях реализации ФГОС [Текст] / С. А. Аникина, Н. В. Пасечник // Современные аспекты теории и практики логопедической теории и практики : материалы VI всероссийской заочной научно-практической конференции 25 февраля 2016 г., г. Томск : Издательство ЦНТИ, 2016. – С. 155–158.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]. – Москва : Перспектива, 2014. – 32 с.

3. Федеральный закон об образовании с комментариями специалистов. Дошкольная образовательная организация в контексте развития системы образования [Текст] / Л. А. Львова [и др.] ; под ред. Л. А. Львовой. Москва : АРКТИ, 2015. – 112 с.

Торпочева М.Н., Щербакова Е.И.

ИГРА, КАК ЭТАП СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье говорится об особенностях игровой деятельности детей с нарушением интеллекта. Даны рекомендации родителям и специалистам по игровому взаимодействию. Показана роль игры для детей с ОВЗ. Раскрыта подготовительная работа по обучению игре. Приведён необходимый минимум пособий и игрушек необходимый для проведения занятий и игр.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, дети с нарушением интеллекта, игра, развитие.

Игра для ребенка увлекательное занятие, вместе с тем, она является важным средством воспитания, развития и общения. С самых первых дней жизни ребенок испытывает огромную потребность в эмоциональном общении со взрос-

лыми. Через это общение ребенок начинает познавать мир. У него появляется желание отразить получаемые впечатления в собственных действиях, так появляется подражание. Первые действия, которые малыш производит с предметами и игруш-

ками-манипуляции (ощупывание, похлопывание, постукивание и т.д.).

Затем у него появляются предметные и предметно-игровые действия. Ребенок знакомится и усваивает назначение предметов, их свойства, качества. Потом его начинает интересовать мир взрослых отношений. Появляются сюжетно-ролевая и ролевая игра.

Решающую роль в предупреждении задержки интеллектуального развития ребенка играет как можно более раннее начало коррекционно-воспитательной работы, которая позволяет предотвратить вторичные отклонения в развитии ребенка. Значительное место в процессе обучения и воспитания занимает игровая деятельность.

Известно, что ведущей формой деятельности ребенка раннего и дошкольного возраста является игра, в связи с чем родителям и специалистам, работающим с ребенком, следует особое внимание обратить на стимуляцию игровой деятельности.

Игра у здорового ребенка развивается поэтапно. На первом этапе игровые действия в основном носят подражательный характер. На втором этапе игровое действие в большей степени соответствует реальной действительности, более четко разделяются функции, наблюдается логическая последовательность действий, отражающих реальную ситуацию. На третьем этапе содержание игры включает в себя выполнение действий, отражающих отношения с другими людьми, роли которых выполняют другие участники игры.

Известно, что через овладение ребенком ведущими видами детской деятельности осуществляется развитие психических процессов и формируется личность. Но поскольку у детей с тяжелыми нарушениями интеллекта игра в дошкольном возрасте своевременно не развивается, одной из главных коррекционно-воспитательных задач обучения и воспитания становится формирование предпосылок игровой деятельности и целенаправленное обучение игре. Как правило, такие дети инертны, неземонациональны.

Поэтому необходимы такие методические приемы, которые могли бы привлечь внимание, заинтересовать ребенка. Дети с нарушенным развитием пассивны и не проявляют желания активно действовать с предметами и игрушками. Взрослым необходимо постоянно создавать у ребенка положительное эмоциональное отношение к предполагаемому занятию.

ИГРА – одна из форм обучающего воздействия взрослого на ребенка. В то же время игра – основной вид деятельности детей. Таким образом, игра имеет две основные цели:

А) обучающая, которую преследует педагог;

Б) игровая, ради которой действует ребенок.

Важно, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала. Ребенок стремится отразить в игре собственные впечатления и переживания, получаемые им из окружающего мира. Если впечатлений недостаточно, то это не только обеднит содержание игр, но и сдержит появление подражательных действий. Подражание взрослому – основа игровых возможностей ребенка. Для того, чтобы педагог мог начать занятия по обучению игре, необходимо провести подготовительную работу.

ПОДГОТОВИТЕЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОБУЧЕНИЮ ИГРЕ.

1. Прежде всего, нужно вызвать у ребенка интерес к игре и желание играть. Для этого необходимо выделить в режиме дня СПЕЦИАЛЬНОЕ ВРЕМЯ ДЛЯ ИГР. Это время должно быть строго зафиксировано и не должно подменяться чем-либо другим. Дети должны привыкнуть к тому, что всегда в одно и то же время они могут играть.

2. Необходимо выделить МЕСТО ДЛЯ ИГР, где они могли бы спокойно играть. В группе должен быть оборудован игровой уголок. На полу желательно постелить ковровое покрытие однотонного неяркого цвета, чтобы не отвлекать внимание детей. Вдоль стен поставить стеллажи для игрушек. В комнате должен быть шкаф или другая мебель, куда можно убрать лишние игрушки. Детские столы и стулья желательно расположить рядом с игровым уголком. Их наличие в группе обязательно, поскольку часть игр проводится за столом.

3. Необходимо обеспечить детей игрушками, соответствующими их возрасту, возможностям и интересам. Игрушки должны быть достаточно крупными и яркими. Каждая из них должна быть в 3-4 экземплярах, чтобы несколько детей одновременно могли пользоваться одинаковыми игрушками. Они должны быть аккуратно, красиво расположены, так чтобы привлекать к себе внимание детей и вызывать желание поиграть ими. Детей необходимо сразу приучать к аккуратности, поэтому и игрушки надо располагать в таком порядке, который детям под силу поддерживать. Каждая новая игрушка должна появляться в игровой зоне по мере того, как детям станет знакомо ее функциональное назначение.

4. Занятия по обучению игре хорошо сочетать с занятиями по ознакомлению с окружающим и развитию речи. Перед началом работы по новой теме целесообразно во время экскурсий организовывать наблюдение детей за разнообразной деятельностью взрослых, уточнять и обобщать полученные представления об увиденном. Организовывать наблюдения детей нужно и во время ежедневных прогулок в специально отведенное для этого время.

Занятия по обучению игре следует начинать с установления эмоционального контакта с детьми, улыбчивый человек больше располагает к себе, чем человек угрюмый. Постепенно дети включаются в совместную с педагогом коммуникативную деятельность.

Стремление к контакту со взрослым, желание подражать ему, обратиться за помощью являются характерным для нормально развивающегося ребенка. У детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью в силу несформированности познавательного интереса такое стремление не развито, что резко затрудняет возможности целенаправленной работы с ним. В связи с этим необходимо организовывать коррекционно-педагогическую работу так, чтобы она была направлена на формирование положительного эмоционального отношения к взрослому, стремления контактировать с ним.

На всех этапах обучения детей учат знать и по возможности называть знакомые игрушки, сопровождать речью действия, которые они совершают, и оречевлять уже совершенные действия.

ДАВАЙ ПОИГРАЕМ ВМЕСТЕ! (ОБУЧЕНИЕ ИГРЕ)

Мы хотим обобщить, дать рекомендации родителям и специалистам по проведению игр с детьми с нарушением в развитии. Игрушек не должно быть много. Особое внимание следует обращать на цветовую гамму игрушек. Недопустимо, чтобы цвет игрушки не соответствовал тому, что ребенок видит в реальности. В противном случае у него могут формироваться неточные представления об окружающем мире. В игровом уголке не должно быть игрушек, которые могут вызывать у детей беспокойство, нежелательные эмоциональные переживания. Предпочтение надо отдавать игрушкам, которые будут формировать у детей устойчивость и безопасность социальной жизни.

НАБОР ИГРУШЕК МОЖЕМ БЫТЬ СЛЕДУЮЩИМ:

Две небольшие куклы (которых можно одевать, раздевать, мыть, сажать на стул и т.д.);

Комплект белья для кукол;

Набор деревянной мебели (подходящей кукле по размеру);

Комплект посуды (пластмассовой или металлической);

Машина с подъемным кузовом;

Коляска для куклы;

Набор игрушек-животных;

Мяч;

Напольный строительный материал;

Мозаика;

Пирамидки (из трех и шести колец).

Желательно, чтобы все игрушки убирались в шкаф или коробку. Хорошо, если у ребенка будет одна любимая игрушка. Часто ему трудно самому определить для себя эту игрушку, в этом ему нужно помочь. Такой игрушкой может быть кукла, плюшевый мишка, зайчик и др. Наличие любимой игрушки поможет Вам лучше установить контакт с ребенком, поскольку посредством ее можно выстроить общение, ненавязчиво вовлекая малыша в новую деятельность.

НАПРИМЕР: Плюшевый мишка. Он мягкий и пушистый. Его приятно прижимать. Однако у Мишки часто болит горло, и это требует ухода. И тогда вместе с ребенком греем для Мишки молоко, даем ему пить, обвязываем теплым шарфом горло и т.д.

НАПРИМЕР: «Утро куклы Тани». Взрослый обращаясь к кукле, говорит: «Таня, вставай, наступило утро (берет куклу с кровати на руки). Сейчас я помогу тебе одеться (снимает пижаму, надевает в определенной последовательности одежду). Таня, теперь будем умываться (имитирует умывание водой лица, рук). Хорошо, чистая стала. Сейчас я тебе вытру лицо и руки (вытирает полотенцем). А теперь, Таня, будем завтракать. Садись за стол». И т.д. Игра обязательно должна сопровождаться речью. Сюжет игры должен быть простым, а сама игра непродолжительной по времени. Игры с одним и тем же сюжетом должны повторяться несколько раз. В более старшем возрасте, в зависимости от возможностей ребенка игра может еще усложниться. В процессе игры ребенок может действовать за маму, врача, продавца и т. д. Это доступно далеко не всем детям, но пробовать нужно.

НАПРИМЕР, взрослый говорит: «Какая у тебя красивая кукла Таня. Ты любишь Таню и не обижаешь ее? Пожалей Таню (берет на руки куклу, прижимает, гладит, предлагая ребенку сделать тоже самое). Она у тебя маленькая, а ты большая девочка (большой мальчик). Давай, ты как мама (папа) будешь заботиться о ней, жалеть ее. А теперь давай дочке приготовим обед» и т. д. В такой форме осуществляются сюжетные действия и с другими игрушками.

Наблюдая за ребенком, обращайтесь внимание на то, что вызывает у него затруднения. Не спешите ограничивать его активность. Поддержите его стремление понять все новое. Понаблюдайте за ним и определите, в какой мере и какая помощь ему нужна.

Для этого полезно знать этапы развития предметных действий. Их определил известный психолог Д.Б. Эльконин. Сначала действие выполняется ребенком совместно со взрослым — ЭТО ПЕРВЫЙ ЭТАП. Например, вложив ложку в руку ребенка, вместе кормите куклу. Когда ребенок почувствовал рукой характер движения, ритм, результат и выполняет его совместно без усилий, возможно совместно-раздельное действие. То есть начинается действие совместно, а заканчивает ребенок самостоятельно — ЭТО ВТОРОЙ ЭТАП ЕГО ОСВОЕНИЯ. НАПРИМЕР, вместе с ребенком взяли ложку, и начали подносить ко рту куклы, а остальное он делает сам. Затем ребенок

выполняет действие только на основе вашего показа — ЭТО ТРЕТИЙ ЭТАП. Так, Вы показываете ребенку, как надо взять ложку, поднести ее ко рту куклы и т.д. И ПОСЛЕДНИЙ ЭТАП — когда ребенок выполняет действия сам, на основе Вашей подсказки: «Возьми ложку. Правильно! Набери кашу... Молодец!» Примеры могут быть разные.

Занятия на первом этапе желательно проводить небольшими подгруппами по 2-3 человека, сочетая их с индивидуальными. Продолжительность занятия не более 10-15 минут.

На втором этапе занятия проводятся уже с группой из 3-4 человек. Продолжительность занятий от 15-20 минут.

На третьем этапе занятие составляет по времени 20-30 минут, проводится с группой по 4-5 человек. На третьем этапе у детей продолжается закрепление полученных умений совершать последовательную цепочку игровых действий. Педагог начинает учить детей самостоятельно строить игру из знакомых действий, оставаясь при этом режиссером игры. Если раньше педагог сам в процессе обучения выполнял все действия за персонажей рассказа, то теперь он старается распределить выполнение уже знакомых действий между детьми. Это приучает ребят играть вместе, воспитывая у них чувство коллективизма.

Для детей с тяжелыми нарушениями в развитии характера повышенная утомляемость, неустойчивость внимания, поэтому необходимо в течение занятия менять виды их деятельности. Очень хорошо в конце занятия проводить игры — разрядки. Они способствуют:

Активизации внимания детей,

Концентрации внимания,

Учат детей понимать и выполнять по подражанию простые речевые инструкции,

Развивают зрительно — слуховое внимание,

Развивают и совершенствуют моторику ребенка.

Не менее важной задачей в обучении ребенка умению играть является формирование у него привычки убирать за собой игрушки на место. Сделайте уборку игрушек событием. Отведите для этого специальное время, минут 5-10. Не торопите ребенка и не убирайте за него. Сделайте так, чтобы Вас ничего не отвлекало. Чтобы ребенку не была в тягость уборка игрушек, занимайтесь этим вместе с ним. Неважно, сколько игрушек уберет на место он, а сколько Вы. Главное — дать почувствовать ребенку, что он участник очень важного дела. Только заранее дайте знать, что пора убирать игрушки.

Например, в конце каждой игры или занятия выключайте музыку как сигнал, что пора заканчивать игру и убирать игрушки. На каждом этапе освоения действий ребенку необходима помощь и поддержка взрослого, поощрение за успехи и побуждение к упражнению. Необходимо следить на каком уровне развития находится каждый ребенок. Характер и мера помощи взрослого меняется в зависимости от степени самостоятельности ребенка.

Необходимо проявлять терпение. Не делать за ребенка то, что он может сделать сам. Ему необходимо учиться.

Каждый ребенок познает, осваивает мир своими темпами, а иногда и способами. Главное видеть эти продвижения, а не сравнивать с успехами другого.

Детям с интеллектуальными нарушениями все дается гораздо труднее, чем другим детям. К тому же они не всегда способны осознать и понять похвалу и одобрение взрослого. Поэтому выражайте свое восхищение так часто, ярко и отчетливо, как только можете. Не бойтесь перехвалить ребенка.

Библиографический список:

1. Катаева, А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников [Текст] / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – Москва : Бук-мастер, 1993.
2. Ньюмен, С. Игры и занятия с особым ребенком [Текст] / С. Ньюмен. – Москва : Теревинф, 2004.
3. Сухин, И. Г. Веселые скороговорки [Текст] / И. Г. Сухин. – Москва : ООО Астрель, 2004.
4. Филичева, Т. Б. Логопедическая работа в специальном детском саду [Текст] / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева. – Москва : Просвещение, 1987.

Точилина А. В.

ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВАРЯ И СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С СОЧЕТАНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПОСРЕДСТВОМ МНЕМОТЕХНИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ

В статье показан опыт работы по формированию словаря и связной монологической речи посредством мнемотехнических приёмов у обучающихся, имеющих нарушения слуха при умственной отсталости; статья содержит последовательность коррекционно-развивающей работы, её особенности и результаты.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, связная монологическая речь, мнемотехника.

Говоря об актуальности данной темы, необходимо сказать о том, что образная, с дополнениями и описаниями речь умственно отсталых слабослышащих детей остаётся недоступной, отчего затрудняет процесс социальной адаптации. Эти и другие обстоятельства определяют поиск дополнительных методов коррекции недоразвития речи. Речь идёт о вспомогательных средствах, облегчающих процесс становления у детей связной монологической речи.

Целью данного направления работы является формирование словаря и связной монологической речи слабослышащих детей с применением мнемотехнических приёмов. Для достижения цели я поставила решение следующих задач:

1) Образовательные:

- формировать возможность анализа ряда символов, их словесного обозначения;
- формировать умение располагать символические звенья в определённой последовательности;
- формировать умение сохранять графическую схему (как смысловую программу) в памяти и умение графически и словесно её воспроизводить.

2) Коррекционно-развивающие:

- коррекция и развитие зрительно-гностических процессов через зрительное опознание;
- коррекция и развитие зрительного внимания и памяти через узнавание объекта, зрительные и вербальные ассоциации;
- коррекция вербального- логического мышления через анализ и синтез, классификацию понятий.

3) Воспитательные:

- воспитывать потребность в речевой коммуникации;
- воспитывать устойчивую мотивацию к логопедическим занятиям.

Известные методики по формированию словаря и связной монологической речи, предлагаемые авторами Ткаченко Т.А., Воробьёвой В.К., Ефименковой Л.Н. включают мнемотехнические приёмы: представление- информация представляется в символической форме; вербализация- осуществление связи «образ-слово»; ассоциация- возможность организации ассоциативного поля (простые, сложные ассоциации); серийная организация материала- установление материала в определённой последовательности; повторение материала (графические зарисовки). Авторы методик выделяют у детей с тяжёлым речевым недоразвитием неспособность представлять зрительные образы и управлять ими в вообра-

жении. Так как функция запоминания связана с развитием визуального мышления, следовательно, при изучении техники запоминания улучшается функция понимания речевой информации. Вследствие этого у меня возникло предположение о возможной эффективности применения приёмов мнемотехники в коррекционной работе с умственно отсталыми слабослышащими детьми. Если говорить о компенсаторных возможностях детей, то я могу сказать о хорошей механической памяти у умственно отсталых детей; о сохранности в той или иной степени зрительного восприятия слабослышащих детей.

Мы понимаем что, функция запоминания связана с развитием визуального мышления, следовательно, при изучении техники запоминания улучшается функция понимания речевой информации.

Апробируя методику «Обучения словарю и связной монологической речи» В.К.Воробьёвой с учащимися с сочетанными нарушениями, моё наблюдение было нацелено на проверку того, способствуют ли мнемотехнические приёмы формированию:

- осмысленной связи «графические образы» - «опорные слова»;
- опосредованного запоминания текстового материала;
- формированию программы развёрнутого смыслового высказывания.

В течение 3-х лет к учащимся применялись мнемотехнические приёмы.

В наблюдении принимали участие учащиеся 3-го класса (сегодня это учащиеся 5-го класса) с умственной отсталостью (учащийся К.) и с умственной отсталостью и кондуктивной тугоухостью II степени (учащийся Н.).

Работу по данной методике разделила на четыре этапа: диагностический, подготовительный, коррекционный и аналитический.

Диагностические этапы были начальными (сентябрь), промежуточными (январь), итоговыми (май).

В систему диагностики и наблюдения включила компоненты развития: зрительно-вербальных функций по Ахутиной Т.В, Пылаевой Н.М. и качественно-количественный анализ результатов выполнения тестовых заданий по методике Фотевой, Ахутиной Т.В. «Диагностика речевых нарушений у школьников».

Данные диагностики состояния зрительно-вербальных функций показали выраженные в той или иной степени труд-

ности при дифференциации зрительных образов, «сканирующей» стратегии и аналитичности восприятия; трудности перекодирования зрительной информации, т.е. преобразования из абстрактных символов в образы. У контрольного учащегося К. с сохраненным слухом мы можем наблюдать относительно сохранную функцию связи «образ-слово» и относить её к компенсаторным возможностям.

Анализируя показатели выполнения проб учащегося Н. с нарушением слуха, мы отмечаем более высокие результаты в заданиях на зрительную память и зрительный гнозис и снижение показателей вербальной ассоциации.

Качественно-количественный анализ выполнения тестовых заданий по методике Фотековой Т.А., Ахутиной Т.В. (Таблица 2) выявил ограниченность номинативного и предикативного словаря. Мы наблюдаем низкие показатели при выполнении проб на понимание, называние слов, связную речь. Нарушения

операций речепроизводства: смысловой организации речевого высказывания и лексико-грамматического оформления у обоих учащихся К. и Н., что говорит о выраженном и стойком характере речевого недоразвития.

Учитывая, что зрительное восприятие является основной психической функцией, на которой строится школьное обучение, я выделила в структуре коррекционной работы обязательный подготовительный этап работы, который включает несколько направлений: коррекцию и развитие зрительно-гностических процессов; развитие связи «зрительный образ-слово», дифференциацию зрительных образов и значений слов; коррекцию и развитие зрительного внимания и памяти. В таблице представлены результаты выполнения проб учащимися на зрительный гнозис, пробы на зрительную память с узнаванием изображений, пробы на зрительно-вербальные ассоциации.

Таблица 1.

Развитие зрительно-вербальных функций учащихся за 2 года коррекции 3-4 классы

| Испытуемые | Зрительный гнозис | | Зрительно-вербальные ассоциации. Перцептивное моделирование (17 проб) | | | Зрительная память и вербализация различий (10 проб) | | | | |
|------------|----------------------------------|--|---|-------------------------------|---|---|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| | Наложённые изображения (4 пробы) | Узнавание целого по его части (5 проб) | Составление целого из половинок (5 проб) | Дополнение до целого (6 проб) | Конструирование по функционально значимым частям (6 проб) | Отсутствие-наличие детали | Отсутствие-наличие предмета | Изменение цвета | Изменение формы | Изменение качества предмета |
| | Конец 1-го года обучения | Конец 2-го года обучения | Конец 1-го года обучения | Конец 2-го года обучения | Конец 1-го года обучения | Конец 2-го года обучения | Конец 1-го года обучения | Конец 2-го года обучения | Конец 1-го года обучения | Конец 2-го года обучения |
| Ученик К. | (12) 48% | (22) 88% | (14) 82,3% | (16) 94,2% | (4) 40% | (8) 80% | (8) 80% | (8) 80% | (8) 80% | (8) 80% |
| Ученик Н. | (22) 88% | (2) 92% | (12) 70,5% | (17) 100% | (8) 80% | (8) 80% | (8) 80% | (8) 80% | (8) 80% | (8) 80% |

После двух лет коррекции зрительно-вербальных функций динамика в их развитии значительна. У обоих учащихся показатели выросли. В таблице 1 мы видим, что процент по показателям выполнения проб на зрительный гнозис, перцептивное моделирование у учащегося с нарушением слуха выше, чем у умственно отсталого учащегося с сохраненным слухом. Данный факт объясняется тем, что у слабослышащих учащихся ведущим анализатором является зрительный.

Этап коррекционно-развивающей работы предполагает соблюдение принципа «от простого к сложному».

В начале обучения я активизирую и расширяю ассоциативный номинативный и предикативный словаря. Я структурировала речевой материал по тематическим (школа, транспорт, профессии, столовая) и перцептивным признакам (цвет, форма, размер, качество). Детям предлагаю символы - мнемоквадраты и слова - опоры на определённую лексическую тему и провожу ассоциативные словесные игры: «Подбери любое слово к слову логопеда», «Подбери ряд слов к слову «профессия», подбор слов-антонимов, синонимов и многие другие. Мнемоквадрат + опорное слово + наводящий вопрос направляют ход ассоциаций в нужном направлении, стимулируют ребёнка припомнить что-либо. В процессе работы с

мнемоквадратами я отмечаю трудности образования смысловых связей между символом и словом, низкую способность к обобщениям, бедность жизненного опыта и однообразие представлений как у умственно отсталого учащегося, так и у умственно отсталого слабослышащего.

По мере усвоения графических изображений, накопления словаря учащимися, провожу работу с символическим рядом - мнемодорожками. В схему работы с мнемодорожками включается образец (в I-III классах). Вместе с детьми проходит обсуждение лексико-грамматического материала. В эту работу включаются элементы рассуждения, сравнения, оценочек. По ходу составления предложений оказывается необходимым обращаться к предложениям-опорам, побуждать учащихся к выбору нужной лексики, обращать их внимание на возможность словесного варьирования.

Наиболее сложной является работа с мнемотаблицей. В мнемотаблицах можно изобразить всё что угодно. Я использую их при составлении рассказов-описаний, при пересказе произведений, при заучивании небольших по объёму стихотворений.

Детям предлагаю готовый графический план сообщения по лексической теме. Ребёнок знает, с чего он должен

начать сообщение, чем его продолжить, уточнить свой рассказ, а также его закончить. Очередность символов и их количество в мнемодорожках и мнемотаблицах устанавливается с учётом смыслового построения высказывания и речевых возможностей детей. На занятиях я учу последовательно зарисовывать план своего высказывания по памяти. Наличие всех смысловых звеньев и опорных фраз к ним может говорить о возможности построения опосредованной программы речевого высказывания во внутреннем плане.

В процессе наблюдения за учащимся я обнаружила то, что в начале обучения логически связанный материал запоминается ими хуже, чем отдельные слова, но по мере обучения они овладевают приёмами осмысленного запоминания, кото-

рое становится лучше. Практика показывает, что важным условием в осмысленном запоминании является повторение. Только при распределённом повторении во времени (с учётом календарно-тематического планирования) происходит увеличение объёма запоминаемого материала и прочное усвоение информации.

Эффективность применения мнемотехнических приёмов в логопедической работе подтверждается результатами итоговой диагностики компонентов речевого развития после 2-го года обучения. В таблице 2 представлена динамика речевого развития учащегося Н., к которому применялись мнемотехнические приёмы.

Таблица 2.

Динамика речевого развития за 2 года коррекции, 3-4 классы

| Показатели речевого развития | 3класс | | | 4класс | | | Динамика в % 3-4кл. |
|--|--------------|-------------|-------------|--------------|-------------|-------------|---------------------|
| | сентябрь | январь | май | сентябрь | январь | май | |
| 1.Артикуля-ционная моторика | 30, 100% | 30, 100% | 30, 100% | 30, 100% | 30, 100% | 30, 100% | 0 |
| 2.Звукопроизношение | 30, 100% | 30, 100% | 30, 100% | 30, 100% | 30, 100% | 30, 100% | |
| 3.Слоговая структура. | 20, 66,7% | 19, 63,3% | 20, 66,7% | 22, 76,3% | 20, 66,7% | 19, 63,3% | 3,2 |
| 4.Фонематическое восприятие и фонематические представления | 17, 56,7% | 14, 46,7% | 13, 43,3% | 13, 43,3% | 14, 46,7% | 19, 63,3% | 2,2 |
| 5.Словообразование | 70, 77,8% | 69, 76,6% | 71, 78,9% | 71, 78,9% | 72, 80,0% | 72, 80,0% | 3,1 |
| 6.Грамматический строй | 70, 46,7% | 71, 47,3% | 68, 45,3% | 72, 48,0% | 79, 52,6% | 84, 56,0% | 5,8 |
| 7.Ррссказ по серии сюжетных картин | 5,1, 8,3% | 15,2, 25,0% | 15,2, 25,0% | 15,2, 25,0% | 15,2, 25,0% | 15,2, 25,0% | 2,8 |
| 8.Пересказ | 5,2, 8,3% | 5,2, 8,3% | 5,2, 8,3% | 10,3, 16,7 % | 10,3, 16,7% | 10,3, 16,7% | 5,6 |
| 9.Номинативная функция | 67, 55,8% | 68, 56,7% | 70, 58,3% | 69, 57,5% | 72, 60,0% | 76, 63,3% | 3,4 |
| 10.Импрессивная речь. | 116, 64,4% | 115, 63,9% | 115, 63,9% | 117, 65,0% | 102, 56,7% | 123, 68,3% | 4,0 |
| 11.Языковой анализ и синтез. | 14, 47,7% | 14, 47,7% | 14, 47,7% | 17, 56,7% | 18, 60,0% | 18, 60,0% | 12,2 |
| 12.Письмо. | 15. 1, 33,3% | 15,1 | 15,1 | 15,1 | 30,2, 66,7 | 30,2 | 22,2 |

У слабослышащего учащегося Н. в начале обучения отмечалась невозможность построения программы речевого высказывания, а в конце второго года обучения наметилась фрагментарность её выполнения. У учащегося Н. количество баллов по показателям выполнения проб на словообразование, синтаксис, составление фраз по картинкам, пересказ, составление рассказа по серии сюжетных картинок возросло, выше в основном по оценке номинативной функции. Тем не менее, сохраняются не только грамматические, но и лексические ошибки, а также выявляются трудности смыслового программирования. Оба учащихся демонстрируют улучшение результатов обследования. Конечно динамика развития всех компонентов речи незначительная. Слабослышащий учащий-

ся в начале обучения не имел возможности построения программы речевого высказывания, а в конце второго года обучения наметилась фрагментарность её выполнения.

Использование мнемотехнических приёмов при обучении словарю и связной монологической речи учащихся с сочетанными нарушениями создают возможность для формирования речевого мышления (внутренней программы связного речевого высказывания). Сокращают время обучения связной монологической речи и решают задачи, направленные на коррекцию и развитие познавательных психических процессов, а также являются эффективным вспомогательным коррекционным средством в развитии зрительно-вербальных функций.

Библиографический список:

1. Ахутина, Т. В. Диагностика развития зрительно-вербальных функций [Текст] / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылева. – Москва : Академия, 2003. – 64 с.
2. Ахутина, Т. В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход [Текст] / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылева. – Санкт-Петербург : Питер-Пресс, 2008. – С. 178–206.
3. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст] / В. К. Воробьева. – Москва : Астрель, 2006.
4. Домишкевич, С. А. Функционально-уровневый подход в психодиагностике, коррекционно-развивающей работе и консультировании [Текст] / С. А. Домишкевич. – Иркутск : ИГПИ, 2002. – Ч. 1.
5. Зикеев, А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений [Текст] / А. Г. Зикеев. – Москва, 2000.
6. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики [Текст] / А. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 1997. – 287 с.
7. Фотекова, Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников [Текст] / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – Москва, 2003.

Трембовельская Е.Е.

ОСОБЫЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В данной статье осуществлена попытка обобщения опыта работы с детьми с расстройством аутистического спектра (РАС), изучения их особенностей, исходя из которых и создаются специальные условия для успешного обучения в инклюзивном классе общеобразовательной школы.

Ключевые слова: дети с РАС, инклюзивное образование.

С сентября 2013 года, после принятия нового закона «Об образовании в РФ», инклюзивное образование стало доступным для всех. И теперь все чаще родители детей с РАС выбирают именно этот вид образования. Основной особенностью последнего является индивидуальный подход и создание специальных условий для каждого ученика. В этом случае школа является той естественной средой, которая готовит ребёнка к дальнейшей самостоятельной жизни, к социальному взаимодействию. Таким образом, инклюзивное образование считается наиболее эффективным.

В 2016 году в силу вступил Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Этот документ регламентирует создание специальных образовательных условий для обучения детей с РАС.

Приступая к решению сформулированных ранее задач данной статьи, коснемся тех особенностей, которые часто присущи детям с аутизмом. Это проблемы связанные с организацией деятельности, а также социально-коммуникативные, сенсорные, и поведенческие трудности.

Дети с РАС имеют трудности с пониманием речи, и, ввиду этого не всегда могут выполнять инструкции учителя. Часто у таких детей экспрессивная (произносимая) речь сильно ограничена или же вовсе отсутствует. Существует проблема понимания фронтальной инструкции, то есть инструкции учителя, обращенной ко всему классу. Есть дети, у которых отсутствует навык имитации.

Ребята с РАС часто имеют низкую социальную мотивацию или даже ее полное отсутствие. Они не реагируют на порицание или похвалу взрослых, им безразлично мнение сверстников. Кроме того, дети с аутизмом могут испытывать сложности в обобщении (генерализации) полученных знаний.

Среди особенностей детей с РАС нельзя не назвать и потребность в сенсорной стимуляции. Сенсорное поведение представляет собой стереотипное и повторяющееся поведение. У каждого ребенка это может проявляться по-разному: аутистимуляция, хлопки в ладошки, раскачивание, шлепки,

выстраивание предметов в линии, «жамкание» мягких резиновых игрушек и т.п. Продолжать этот список можно до бесконечности. Это происходит либо от сенсорной перегрузки, или же, наоборот, от сенсорной депривации. Ну и нельзя, конечно, не упомянуть о нежелательном поведении. Аутичные дети часто гиперактивны. Во время урока (и не только) могут вскакивать с места, или напротив, вовсе не садиться за парту, проявлять агрессию к учителю и одноклассникам. Ввиду всех этих причин дети с аутизмом считались «необучаемыми». И действительно, без создания специальных индивидуальных условий, без учета особенностей каждого ребенка их обучение в общеобразовательной школе по стандартной программе было бы невозможным.

Зададимся теперь ранее поставленным вопросом о создании вышеупомянутых специальных условий для инклюзивного обучения.

Первое условие – это создание на базе школы ресурсного класса. Наполняемость такого класса – 8 человек. Все ученики прикреплены к общеобразовательным классам, ресурсный же, как вспомогательное звено. Фактически, это то место, где есть необходимые ресурсы для эффективного обучения и комфортного пребывания детей, с учетом их индивидуальных особенностей. У каждого ребенка есть помощник – тьютор.

Часто в инклюзивных школах используются технологии прикладного поведенческого анализа (АВА). Следует принять во внимание, что «АВА не является методом лечения аутизма. Это научно-прикладная дисциплина, изучающая, каким образом можно обучать людей любого возраста социальному поведению, чтобы улучшить качество их жизни»[2, с.68-69]. В рамках АВА используются разнообразные методики и техники.

Прикладной анализ поведения – это тема отдельной работы. Поэтому в данной статье коснусь лишь основных аспектов. Любое нежелательное поведение имеет какую-либо функцию – доступ, избегание, привлечение внимания или сенсорная стимуляция. Из-за уже отмеченной низкой социальной коммуникации и частом отсутствии самоконтроля у детей с РАС бывают вспышки агрессии. Такого рода поведен-

ческие проблемы как раз и корректируются с помощью АВА-терапии. И здесь, опять же, необходим индивидуальный подход, осуществление которого невозможно без сбора данных о нежелательном поведении, без подсчета его протяженности и времени между поведенческими реакциями. За этим следует анализ функции поведения и, наконец, создается план коррекции конкретного нежелательного поведения у ребенка.

Также в АВА действует обязательная система поощрений. Правда, как уже говорилось, социальная похвала редко значима для детей с РАС, поэтому нужно заранее провести тестирование мотивационных стимулов, то есть выяснить, что ребенку интересно, что для него значимо. Это может быть и игрушка или просто веревочка, или даже желание посмотреть в окно. И за такое поощрение малыш готов выполнять требования и вести себя соответственно социальным нормам.

Теперь коснемся организации пространства ресурсного класса. Здесь выделяются четыре основные зоны. Первая зона для совместных, фронтальных занятий. В ней парты расположены так же, как и в регулярном классе, где дети сидят лицом к доске, а учитель проводит занятие стоя у доски. Эта зона является моделью регулярного класса. Вторая зона для индивидуальных занятий – специальные парты с надстроенными тумбами. Эти парты двухместные, для ребенка и тьютора. На панели перед ребенком размещаются визуальные подсказки, план индивидуального урока и другие материалы. Третья – рабочая зона учителя ресурсного класса. И, наконец, зона сенсорной разгрузки, может быть как в пространстве класса, так и за его пределами. Здесь дети могут отдохнуть от занятий и сенсорных перегрузок. В этой зоне, как правило, есть необходимое оборудование, отвечающее индивидуальным потребностям и сенсорным особенностям детей. Это и световые панели, и тактильные дорожки, и мягкие пуфы, и сухой бассейн с шариками, и фитболы и многое другое.

Очень важно чтобы у детей с РАС поддерживался стереотип их школьного поведения. Для этого учебный день всегда начинается одинаково, например, с приветственного круга, когда дети здороваются и заполняют календарь природы. Заканчивается же день прощальным кругом. У каждого ребенка есть его постоянное место в классе, как индивидуальное, так и общее.

Еще одним специальным условием является организация учебной деятельности ученика. Детям с РАС часто необходимы так называемые визуальные опоры – условные обозначения или конкретные картинки. Конечно, сначала надо научить малыша их понимать. «Обучение может происходить следующим образом. После того как для ученика будет подготовлено расписание, специалист или родитель размещает его в том месте, где ребенок будет выполнять целевое действие. Например, если целевым навыком является мытье рук, целесообразно будет поместить расписание над раковиной».[3,с.16] Также составляется визуальное расписание учебного дня, и план урока, который размещается на передней панели стола для индивидуальных работ. Сначала ребенок пользуется расписанием с помощью тьютора, а позже делает это самостоятельно. Такая визуальная поддержка позволяет видеть структуру дня. Карточку урока, который закончился, ребенок снимает и кладет в специальный ящик, при этом дети, плохо ориентирующиеся во времени, точно опре-

деляют, сколько еще уроков осталось до конца дня. Эти и другие подобные опоры снимают тревожность ребенка, что, в свою очередь, предотвращает нежелательное поведение.

Хотелось бы вернуться к структуре дня и расписанию. Расписание учебного дня составляется учителем. И оно не линейно, поскольку дети занимаются по своему определенному плану. Каждый день у детей проходят групповые и индивидуальные уроки. Есть дети, которые почти 100% своего учебного времени проводят в общеобразовательном классе, в ресурсный класс приходят только для сенсорной разгрузки и коррекционных занятий, но есть и другие, посещающие ограниченное число уроков, а то и всего один. У одного ребенка это может быть урок физкультура, у другого музыка, а у третьего – рисование. Но разность программ не должна ограничивать инклюзию.

Особого внимания заслуживает и вопрос о сенсорных потребностях, которые удовлетворяются с помощью специальных приспособлений, помогающих ребенку. Это могут быть, например, шумопоглощающие наушники, балансирующая подушка, утяжелители и другие средства.

Важнейшим условием успешной учебы является составление учебных планов и адаптированных образовательных программ (АОП) для каждого ученика. Эти программы пишут учитель и психолог ресурсного класса. По сути это развернутый проект работы. В программе прописаны базовые навыки и те, которыми ребенок должен овладеть за год. Программа должна быть адекватной, не занижать и не завышать возможности ученика. Хотя АОП составляется на год, она постоянно корректируется.

Чтобы определить, какие навыки у ребенка сформированы, а какие должны быть освоены в процессе обучения, необходимо проводить сбор данных. Он осуществляется путем наблюдения за ребенком, бесед с родителями, изучения заключений комиссии ПМПК, и тестирования с использованием специальных тестовых методик ABLLS или VB-MAPP. Эти тесты разработаны в рамках прикладного анализа поведения. После проведения такой многосторонней диагностики становится ясным, какие навыки у ребенка не сформированы, какие находятся в стадии формирования, а какие уже сформированы полностью. Все несформированные навыки прописываются в АОП, определяя план работы. «Выбор приоритетных целей для программы развития является сугубо индивидуальным процессом, который зависит от текущего уровня навыков ребенка, требований образовательного учреждения, пожеланий семьи и т.д. При этом рекомендуется ориентироваться на готовность ребенка к освоению того или иного навыка, а не просто выбирать задания самого низкого уровня, с которыми он не справился.» [5,с.14]. Таким образом, мы видим, что «обучение детей с РАС ставит перед учителем ряд необычных задач. Кроме прочего, важно, чтобы эти цели были обозначены в индивидуальном учебном плане (ИУП) ребенка и чтобы учебная обстановка отвечала его особенностям и потребностям».[6,с.62].

Все вышеперечисленное посвящено изучению индивидуальных особенностей и потребностей каждого ребенка с РАС, что в свою очередь, является необходимым условием для их урегулирования и создания оптимальных условий для обучения и воспитания ребенка с РАС.

Библиографический список:

1. Волкмар, Ф. Р. Аутизм [Текст] : практич. руководство для родителей, членов семьи и учителей / Ф. Р. Волкмар, Л. А. Вайзнер. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2014. – Кн. 1. – 224 с.
2. Козорез, А. И. Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе [Текст] : практическое пособие / А. И. Козорез, А. Н. Беспалова, М. С. Гончаренко, А. А. Калабухова, Е. И. Лебедева, Е. В. Морозова ; науч. ред. М. С. Азимова. – Москва, 2016. – 360 с.

3. Манелис, Н. Г. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра [Текст] : метод. пособие / Н. Г. Манелис, Е. И. Аксенова, П. Л. Богорад, Н. Н. Волгина, О. В. Загуменная, А. А. Калабухова, С. Н. Панцырь, Л. М. Феррои ; под общ. ред. А. В. Хаустова. – Москва : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 57 с.

4. Гончаренко, М. С. Адаптация образовательной программы обучающегося с расстройствами аутистического спектра [Текст] : метод. пособие / М. С. Гончаренко, Н. Г. Манелис, М. Л. Семенович, О. В. Стальмахович ; под общ. ред. А. В. Хаустова, Н. Г. Манелис. – Москва : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 177 с.

5. Семенович, М. Л. Использование методики оценки базовых речевых и учебных навыков [Текст] : метод. рекомендации / М. Л. Семенович, Н. Г. Манелис, А. В. Хаустов, А. И. Козорез, Е. В. Морозова ; под общ. ред. Н. Г. Манелис. – Москва, 2014. – 49 с.

6. Волкмар, Ф. Р. Аутизм [Текст] : практич. руководство для родителей, членов семьи и учителей / Ф. Р. Волкмар, Л. А. Вайзнер. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2014. – Кн. 2. – 288 с.

Трифаничева Е.В.

СОЧЕТАНИЕ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ С ДРУГИМИ НЕДИРЕКТИВНЫМИ МЕТОДАМИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

В статье показана важность и эффективность использования недирективных методов психологической коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ, описаны варианты сочетания работы с песком с такими арт-терапевтическими методами как рисование и сказкотерапия.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, работа с песком.

Использование песка в работе с детьми, имеющими особенности развития является эффективным и распространенным методом психокоррекционной работы. На сегодняшний день все больше специалистов на своих занятиях используют работу в песочнице для решения широкого круга психологических проблем у детей с ОВЗ. Направление и варианты работы в рамках метода песочной терапии определяются особенностями конкретного ребенка, а также целью и задачами коррекционного процесса и временем, необходимым для их реализации.

Классический вариант Sandplay («Игра с песком») предполагает, что в ходе сеанса ребенок выбирает фигурки, которые привлекают внимание, а затем строит из них композицию на песке. После построения клиент дает название песочной картине и рассказывает о ней историю. При этом психолог имеет дело с готовой постройкой. Это глубокий, долгий, но безусловно эффективный процесс, направленный на развитие личности, самости клиента.

Однако, в условиях психологического центра нам зачастую приходится иметь дело с конкретной проблемой в условиях ограничения времени. Решить данную задачу психологу помогает сочетание различных методов, показавших свою эффективность в коррекционно-развивающем процессе.

В связи с этим, хочется отметить, что работа с песком хорошо сочетается с другими недирективными методами, в том числе с арт-терапевтическими.

В коррекционном процессе с детьми с ОВЗ очень важно использовать гибкие формы психотерапевтической работы. Арт-терапевтические методы позволяют ребенку с особенностями развития погружаться в проблему настолько, насколько он готов в данный момент к ее проживанию, а также осознавать, переживать, проигрывать актуальные ситуации наиболее удобным и естественным для психики клиента способом. Главное не заставить ребенка измениться «в лучшую сторону», а заинтересовать в происходящих с ним событиях, создать условия и дать возможность проявить себя.

Использование арт-терапевтических методов в работе с детьми с ОВЗ позволяет решать ряд важных задач:

1. Выявлять психологические проблемы в развитии ребенка;

2. Развивать творческие способности детей, создавать условия для их самореализации;

3. Развивать коммуникативную, познавательную и сенсомоторную сферу ребенка;

4. Формировать навыки самоконтроля, социально приемлемые способы выражения негативных эмоций и переживаний;

5. Формировать адекватную самооценку и др.

Направления арт-терапии соответствуют видам искусств, а разнообразие техник практически не ограничено. В психологической практике выделяют собственно арт-терапию (визуальные виды искусства), музыкотерапию, танцевально-двигательную терапию, драматерапию, сказкотерапию, библиотерапию, фототерапию, куклотерапию и др.

В статье мы затронем два аспекта сочетания работы с песком с арт-терапевтическими методами:

- Рисование песком;

- Сказки на песке.

Рисование песком в последнее время стало очень популярным направлением. Существует огромное количество необычных способов и техник рисования, но рисование песком – это особый, завораживающий процесс. Песок – материал, который притягивает к себе. Его сыпучесть привлекает детей. Процесс рисования может проходить под музыкальное сопровождение. Кроме того, можно подключить и работу с цветом, используя цветовую подсветку или песок различных цветов.

Несомненный плюс рисования песком в том, что оно доступно детям с различными нарушениями развития и разной степенью выраженности данных нарушений. Кроме того, зачастую мы сталкиваемся с тем, что дети с ОВЗ, приходящие на занятия на первых этапах, отказываются рисовать на бумаге, т.к. имели негативный опыт оценки своих работ. Такие клиенты не могут решиться начать процесс, ссылаясь на то, что не умеют рисовать. В таких случаях рисование на песке помогает преодолеть этот барьер. Ведь рисуя на песке невозможно «ошибиться», сделать что-то не так, нет такого понятия как «хорошая» или «правильная» картина на песке, нет общепризнанных шаблонов и стереотипов. Также можно отметить, что с помощью песка легко менять детали изображения, не

используя ластик и не оставляя следов исправлений, одной и той же рабочей поверхностью можно пользоваться бесконечное число раз, что так важно для детей с особыми образовательными потребностями.

Процесс рисования может быть организован по-разному:

1 вариант – это рисование в песочнице или на подносе на сухом или мокром песке. Рисовать можно пальцами, кисточками разных размеров, палочками, различными предметами, оставляя следы и отпечатки на песке.

2 вариант – рисование на столе с подсветкой.

При этом рисование может быть спонтанным или посвящено какой-либо теме.

Рисование песком даёт возможность по-настоящему расслабиться, снять внутреннее напряжение, почувствовать себя творцом и выразить себя, свои чувства, переживания. Благодаря чему и достигается коррекционный эффект.

Сказки на песке

Сказкотерапия также позволяет клиенту говорить о том, что его беспокоит не напрямую, а через символ и метафору, безопасно выразить собственные эмоции, даёт возможность найти метафорический выход из затруднительной ситуации и перенести его в свою жизнь. Что же даёт психологу сочетание работы с песком и сочинение сказок? Перечислим наиболее важные преимущества песочной сказкотерапии как метода психологической помощи.

При построении сказки на песке ребенок видит визуальный образ, что повышает его возможности управлять сценарием, корректировать ход событий в ином направлении. Это позволяет клиенту формировать навыки самоконтроля, учиться регулировать свои эмоциональные проявления, расширять диапазон поведенческих реакций. Построение сказки на песке помогает ребенку моделировать будущее, проиграть прошлые неудачи, совершить путешествие в совершенно другую волшебную реальность и брать из этого путешествия ценные знания, приобретать опыт нового поведения и навыки общения.

Песочница с фигурками в этом случае выступает как удобное пространство для создания сказок. Порой детям с ОВЗ бывает трудно придумать и написать сказку, перейти в творческое, созидательное состояние, как говорится с чистого листа. Однако, когда перед клиентом находится песочница и множество различных игрушек, сочинить сказку становится намного легче. Развиваются творческие способности и способность к осмыслению личного опыта.

Как это происходит? В психологической литературе описано множество игр и упражнений, которые можно классифицировать на 3 основные группы:

1. Построение и проигрывание существующих сказок

2. Создание совместных сказок (например, психолог начинает, а ребенок продолжает)

3. Сочинение и построение собственных сказок.

При этом форма работы может быть индивидуальной или групповой в зависимости от целей и задач коррекционного процесса.

Быстрота и легкость включения творческого процесса, наблюдающиеся при применении песочной сказкотерапии, позволяют клиенту почувствовать себя увереннее, лучше понять свои мысли, чувства, переживания. Эти ощущения зачастую становятся новым ресурсом особого ребенка, а также способствуют установлению более прочного контакта между ним и психологом.

С целью повышения эффективности коррекционно-развивающего процесса мы предлагаем детям оформлять их творческие работы в особые папки «книжки». После того как сказка построена, проиграна ее можно записать, сфотографировать, нарисовать к ней иллюстрации. Также, с разрешения детей, фотографируются песочные композиции. Затем ребенок совместно с родителями оформляет свою «Книгу». Клиент получает ценный опыт знакомства с созидательной, творческой стороной своей личности, возможность возвращаться и переосмысливать пережитые моменты, делится радостью своих достижений с другими. А одобрение, а порой и восхищение, окружающих способствуют повышению самооценки детей, стремлению к творческому самовыражению.

В результате такой работы, ребенок получает опыт создания «Портфолио», которое является достаточно важным проектом, ведь во время его разработки он осмысливает свои первые достижения, осознает свои возможности и формирует собственное отношение к получившимся результатам.

Хотелось бы сказать несколько слов о тех сложностях, с которыми мы сталкиваемся в процессе работы по средствам игр с песком.

1. Недоверие родителей к методу. Многим родителям не понятно для чего ребенку «возиться» с песком, когда нужно заниматься.

2. Убежденность родителей во всемогуществе метода. Отношение к работе с песком как к некоей панацее, которая решит все проблемы особого ребенка.

Таким образом, большое внимание в работе психолога отводится систематической просветительской работе с родителями детей с ОВЗ, в рамках которой обсуждаются вопросы развития, динамики процесса, изменений, происходящих с ребенком. А также ограничения метода и зону родительской ответственности.

Важно помнить, что работа с песком - это эффективный метод психологической коррекции, но не панацея и решать проблемы ребенка с особенностями развития, как правило, необходимо в комплексе, работая командой специалистов совместно с родителями.

Библиографический список:

1. Дикманн, Х. Методы в аналитической психологии [Текст] / Х. Дикманн. – Москва : ООО «ЦГЛ „РОН“», В. Секачев, 2001. – 329 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Практикум по песочной терапии [Текст] / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т. М. Грабенко. – Санкт-Петербург : Речь, 2002. – 224 с.
3. Копытин, А. И. Техники аналитической арт-терапии [Текст] / А. И. Копытин, Б. Корт. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 186 с.
4. Копытин, А. И. Основы арт-терапии [Текст] / А. И. Копытин. – Санкт-Петербург : Лань, 1999. – 254 с.
5. Лук, А. Н. Психология творчества [Текст] / отв. ред. В. А. Лекторский. – Москва : Наука, 1978. – 127 с.
6. Сакович, Н. А. Технология игры в песок. Игры на мосту [Текст] / Н. А. Сакович. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 176 с.
7. Штейнхард, Л. Юнгианская песочная терапия [Текст] / Л. Штейнхард. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 320 с.
8. Юнг, К. Г. Человек и его символы [Текст] / К. Г. Юнг. – Москва : Серебряные нити, 2002. – 296 с.
9. Юнг, К. Г. Практика психотерапии [Текст] / К. Г. Юнг. – Минск : Харвест, 1998. – 383 с.

Тушаева Г.В.

ПРАКТИЧЕСКИЕ ФОРМЫ РАБОТЫ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ КОРРЕКЦИОННОГО ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С УЧАЩИМИСЯ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ПАВ

В статье рассматривается опыт работы специалистов социально-психологической службы коррекционного образовательного учреждения по профилактике употребления ПАВ. Раскрывается сущность понятия профилактической работы со всеми участками образовательного процесса и ее значение.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), наркомания, психоактивные вещества (ПАВ), профилактика, образовательный компонент, психологический и социальный компоненты.

Здоровье – это первая и важнейшая потребность человека, определяющая способность его к труду и обеспечивающая гармоническое развитие личности. Среди наиболее серьезных проблем общества, которые касаются здоровья, вредные привычки занимают одно из первых мест. В последние годы наблюдается значительный рост подросткового алкоголизма, наркомании и токсикомании, поэтому важность профилактической работы среди детей и подростков, направленной на формирование у молодого поколения ориентации на здоровый образ жизни на сегодняшний день очевидна.

Учитывая низкий уровень здоровья и физического развития детей с ОВЗ, а также специфические особенности их психического развития, в нашем образовательном учреждении одной из приоритетных задач охраны здоровья и физического развития школьников является развитие системы профилактических мероприятий по охране здоровья и воспитание привычки к здоровому образу жизни.

Сущность наркомании, ее социальное значение выражается определением: «наркомания» - социально опасное психическое заболевание, в основе которого - неуправляемое стремление индивида к искусственной стимуляции «зон комфорта» в центральной нервной системе путем приема тех или иных химических соединений [9]. При наркомании происходит деформация личности, формируется поведение, характерными чертами которого являются готовность к любым противоправным поступкам ради получения наркотического вещества. Алкоголь и никотин - наркотические вещества, и пристрастие к ним также является наркоманией.

Где и как проводить профилактику этого заболевания? Основным местом проведения профилактической работы является образовательное учреждение. Оно позволяет охватить профилактикой все возрастные группы учащихся, проводить мероприятия по работе со специфическими группами, имеющими повышенный риск злоупотребления ПАВ: дети с отклоняющимся поведением, отстающие в учебе или с вероятностью «выпадения» из нормальной социальной среды.

Объектом профилактической работы являются дети всех возрастов, начиная с младшего школьного возраста. Родители, педагоги, медицинские работники и общественность - наиболее активные субъекты профилактики отклоняющегося поведения и употребления ПАВ подростками.

При проведении профилактической работы учитываются три компонента: образовательный, психологический и социальный [5]. Данное деление условно, поскольку любое занятие, мероприятие по профилактике ПАВ (независимо от того, кто его проводит: классный руководитель, воспитатель, педагог-психолог или социальный педагог) учитывает все эти три компонента.

Образовательный компонент - основан на предоставлении информации о влиянии наркотических веществ на здо-

ровье человека и его судьбу. Это своего рода модель «устрашения». Такой компонент является полностью когнитивным и предполагает, что если человек будет знать об опасности употребления определенных веществ, то будет от них воздерживаться. Но удовлетворить любопытство к наркотикам простыми рассказами о них невозможно. Если часто говорить о наркотиках, использовать слово «наркотик», то это может вызвать даже обратную реакцию. Профилактикой наркомании по образовательному компоненту должны заниматься только высококвалифицированные специалисты учреждения здравоохранения. Основными формами обучения, которые используются в нашем образовательном учреждении в этом компоненте являются: уроки, лекции, семинары, конференции, тематические мини-спектакли.

Психологический компонент. Психолого-педагогическая профилактика употребления ПАВ бывает первичной, вторичной и третичной [5]. Первичная проводится со всеми учащимися. Как правило, ее проводят классные руководители и воспитатели. Социальный педагог и педагог-психолог тоже участвуют в первичной профилактике, проводя общешкольные мероприятия: единые тематические дни, акции, месячники и т.д. Вторичная профилактика проводится с детьми «группы риска» - здесь ведущую роль играют специалисты социально-психологической службы школы - социальный педагог и педагог-психолог. Третичная профилактика проводится с детьми, имеющие признаки употребления ПАВ. Специалисты образовательного учреждения в этом случае являются посредниками между специалистами учреждения здравоохранения соответствующего профиля и наркозависимыми. Специалисты социально-психологической службы нашего образовательного учреждения используют активные методы психолого-педагогического воздействия: социально-психологические тренинги, аудио-видео визуальные средства, игровое моделирование реальных ситуаций, сказкотерапию, арттерапию, песочную терапию и т.д. Активные методы проведения занятий способствуют приобретению навыков самоконтроля, саморегуляции, выбора и принятия решений, а также укреплению волевых качеств и психической устойчивости по отношению к неудачам, трудностям и преградам.

Профилактическая работа предполагает работу не только с детьми, но и с родителями. Гарантом эффективности такой работы являются: установка как на работу с единомышленниками, доброжелательное отношение к ребенку и родителям, заинтересованность педагога в решении проблемы ребенка, системный характер работы с родителями. Основные методы работы - диагностика и консультирование. Для раннего выявления зависимости у подростков с родителями учащихся специалисты социально-психологической службы проводят анкетирование, а по его результатам и по запросу родителей - консультации. Для педагогического просвещения ро-

дителей по проблемам профилактики употребления ПАВ создан родительский лекторий, на котором выступают специалисты школы и специалисты учреждений здравоохранения.

При работе с педагогическим коллективом основной целью является расширение и углубление знаний и умений педагогов в создании в классе благоприятной атмосферы, в формировании к ученикам отношения, основанного на любви, уважении, оптимальной требовательности и справедливости. Снижению употребления ПАВ способствует также повышение коммуникативной культуры самих педагогов.

И еще один компонент профилактики употребления ПАВ - социальный компонент. Предполагает формирование жизненных навыков (навыков общения, навыков владения собой), помощь в социальной адаптации подростков. Основная его цель: формирование социальных навыков, необходимых для реализации принципа здорового образа жизни. Формирование жизненных навыков определяется как «процесс обучения детей в их взаимодействии между собой и с педагогами для приобретения знаний, навыков и формирования поведения, которое позволит молодежи и взрослым ответственно относиться к собственной жизни, принимать правильные, здоровые жизненные решения, обладать высокой сопротивляемостью негативным формам давления, минимизировать вредоносные виды поведения» [4]. В этом определении «приобретение знаний, навыков и формирование поведения» означает не только получение жизненно важной информации, но также обучение, в результате которого происходит переработка и усвоение информации.

Поскольку интеллектуальный потенциал детей с ОВЗ, в сравнении с нормально развивающимися сверстниками, не создаёт достаточной основы для усвоения и самостоятельного использования широкого спектра социальных, общественных и других норм жизни, в результате эти дети получают неполные, а порой искаженные представления об окружающем.

Учитывая особенности развития личности детей с нарушением интеллекта (снижение инициативы, самостоятельности, нарушение иерархии потребностей и интересов, осознания общественно значимых мотивов деятельности) объективно возрастает необходимость педагогического руководства за поведением и деятельностью таких учащихся.

Кроме того, необходимо учитывать то, что зачастую семья, в которой воспитывается ребёнок с ОВЗ, отрицательно влияет на его развитие, руководствуясь лишь собственным пониманием роли воспитания, не разбираясь в его специфике.

При проведении профилактической работы по употреблению ПАВ в нашем образовательном учреждении образовательный компонент профилактики комбинируется с другими компонентами. Профилактическая работа начинается с тестирования учащихся 5-10 классов на склонность к аддиктивному поведению, которое проводят ежегодно в ноябре месяце специалисты социально-психологической службы. Одновременно проходит анкетирование родителей и педагогов. Выявляется «группа риска» детей, с которой затем в течение года проводится профилактическая работа. В конце учебного года, в рамках декады здоровья, педагоги-психологи проводят мониторинг употребления ПАВ среди подростков и подводят итог профилактической работы за учебный год.

Основным результатом работы по профилактике употребления ПАВ является: снижение числа учащихся, имеющих признаки аддиктивной зависимости; увеличение числа обучающихся, ведущих ЗОЖ.

Таким образом, комплексная и систематическая работа по профилактике употребления ПАВ среди всех участников образовательного процесса способствует профилактике аддиктивного поведения подростков и направлена на формирование у молодого поколения ориентации на здоровый образ жизни.

Библиографический список:

1. Бочарова, В. Г. Педагогика социальной работы [Текст] / В. Г. Бочарова. – Москва : Аргус, 2004. – 207 с.
2. Гарифуллин, Р. Р. Скрытая профилактика наркомании [Текст] : практическое руководство для педагогов и родителей / Р. Р. Гарифуллин. – Москва : ТЦ Сфера, 2002. – 235 с.
3. Колесов, Д. В. Болезни поведения. Воспитание здорового образа жизни [Текст] / Д. В. Колесов. – Москва : Дрофа, 2002. – 192 с.
4. Коробкина, З. В. Профилактика наркотической зависимости у детей и молодежи [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / З. В. Коробкина, В. А. Попов. – Москва : ИЦ «Академия», 2002. – 192 с.
5. Овчарова, Р. В. Справочная книга социального педагога [Текст] / Р. В. Овчарова. – Москва : ТЦ Сфера, 2001. – 448 с.
6. Петракова, Т. И. Руководство по профилактике наркомании среди детей и подростков [Текст] / Т. И. Петракова. – Москва : Дрофа, 2000. – 178 с.
7. Пятницкая, И. Н. Наркомания как форма девиантного поведения [Текст] / И. Н. Пятницкая / ЗОЖ и борьба с социальными болезнями. – Москва : Просвещение, 1998. – 79 с.
8. Рожков, М. И. Профилактика наркомании у подростков [Текст] : учеб.-метод. пособие / М. И. Рожков, М. А. Ковальчук. – Москва : Гуманит. ИЦ ВЛАДОС, 2003. – 144 с.
9. Экология и экологическая безопасность [Текст] / В. Н. Бурков, А. В. Щепкин. – Москва : ИПУ РАН, 2003. – 369 с.

Умеренко О.А.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ (ОНР) В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ГРУППАХ

В статье говорится о повышении эффективности коррекционно-развивающей работы с детьми с ОНР в условиях логопедического пункта в результате тесного взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: дети с ОНР, коррекционно-развивающая работа в ДОУ.

В последних законодательных актах РФ по образованию, большое внимание уделяется детям с ограниченными возможностями здоровья, в которых говорится о том, что дети с ОВЗ имеют равные со всеми права на образование.

Дети с ОВЗ – это дети, у которых наблюдается нарушение психофизического развития (речи, зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, интеллекта и др.), и им чаще всего требуется специальное коррекционное обучение и воспитание.

В нашем детском саду всего детей – 159, из них дети с ОВЗ - 92. 85 детей обучаются в группах компенсирующей направленности, а 7 – в общеобразовательных группах. Эти дети имеют заключение ТПМПК, в котором им дана рекомендация на обучение по адаптированной программе для детей с общим недоразвитием речи.

В связи с этим в системе дошкольного образования наиболее востребованным становится психолого-педагогическое сопровождение всех участников образовательного процесса.

Цель психолого-педагогического сопровождения: создание оптимальных условий для обеспечения равенства возможностей для получения качественного образования детьми с тяжелыми нарушениями речи.

Задачи:

- обеспечить всестороннее развитие детей с тяжелыми нарушениями речи, обогащение их социального опыта и гармоничное включение в коллектив сверстников;
- создать условия для овладения детьми самостоятельной, связной, грамматически правильной речью и коммуникативными навыками;
- развивать психические функции, обеспечивающие усвоение образовательных областей;
- создавать для каждого воспитанника ситуации успеха, сравнивать его с самим собой;
- формировать положительную мотивацию к деятельности;
- формировать психофизическое здоровье детей;
- обеспечить эмоциональное благополучие.
- повышать психологическую компетентность родителей, воспитателей по вопросам воспитания и развития ребенка.

Так как общеобразовательные группы посещают дети с ОНР, то организатором взаимодействия специалистов в коррекционно-педагогическом процессе в детском саду является учитель-логопед. Он планирует и координирует совместную деятельность по коррекции психофизического и речевого развития дошкольников. Выбор специалистов для психолого-педагогического сопровождения зависит от индивидуальных потребностей ребенка.

Мы представим систему работы психолого-педагогического сопровождения детей с ОНР:

Коррекционно-логопедическая работа с детьми:

Общезвестно, что у детей с ОНР страдают все компоненты речи. И, чтобы их компенсировать, индивидуальных

занятий в условиях логопедического пункта недостаточно. Поэтому мы решили ввести в расписание рабочего времени учителя - логопеда фронтальные занятия по обогащению словарного запаса и формированию у детей лексико-грамматических категорий. Время для проведения фронтальных занятий, освободилось за счёт проведения подгрупповых занятий по исправлению звукопроизношения.

В начале учебного года, после диагностики, учителем – логопедом для детей с ОВЗ дополнительно составляются:

- индивидуально-перспективные планы работы для каждого ребенка на учебный год;
- календарно - тематический план работы фронтальных занятий для детей с ОНР, в котором планируется одна лексическая тема на каждую неделю, и ставятся коррекционно-развивающие задачи.

Исходя из всего вышесказанного, коррекционно-логопедическая работа с детьми проводится в форме:

- индивидуальных и подгрупповых занятий по формированию правильного звукопроизношения, которые проводятся не менее 2 раз в неделю;
- фронтальные занятия по обогащению словарного запаса и формированию лексико-грамматических категорий по изучаемой теме, которое проводится один раз в неделю.

Таким образом, организация логопедической работы максимально приближена к работе в логопедических группах.

Работа с воспитателями

Для повышения эффективности работы с детьми с ОНР необходимо было выстроить систему взаимодействия с воспитателями. При обсуждении форм взаимодействия мы столкнулись с рядом трудностей. Воспитатели общеобразовательных групп были не готовы к таким обязанностям, они не знали психологических особенностей детей с ОНР, не имели представления, как работать с такими детьми, говорили о нехватки времени. Поэтому для воспитателей система взаимодействия выстроилась следующим образом:

- Проведение для воспитателей консультаций, практикумов, обучающих занятий по проблемам коррекции речевого развития детей. Темы выбираются с учётом речевых нарушений у данной группы детей, а так – же запроса воспитателей.
- Взаимопосещение занятий учителя – логопеда и воспитателей по речевому развитию детей;
- Посещение воспитателями индивидуальных занятий в логопедических группах;
- Приглашение воспитателей на ПМПК ДОУ, где рассматривались особенности детей с ОВЗ и составлялись индивидуальные маршруты развития;

- Введение в работу воспитателя, общеобразовательной группы, коррекционного часа. Во время коррекционного часа воспитатель проводит с детьми с нарушениями речи игры и упражнения, которые подбирает учитель-логопед, для расширения словарного запаса и формирования лексико – грамматических категорий по лексическим темам, а так – же выполняет задания по правильному произношению поставленных звуков. Таким образом, воспитатели ведут системати-

ческий контроль над поставленными звуками и грамматически правильной речью в процессе всех режимных моментов.

Благодаря такой системе взаимодействия воспитатели повысили уровень знаний о речевых нарушениях; обучились специальным играм и упражнениям для коррекционно-речевой работы с детьми с ОНР.

Взаимодействие со специалистами

У детей с ОНР, кроме речевого недоразвития, наблюдаются и другие пробелы в развитии (например: плохо ориентируются в пространстве, слабо развиты мелкая и общая моторика, страдают психические процессы и эмоционально – волевая сфера, такие дети чаще других подвержены простудным заболеваниям и другое). Таким детям необходима комплексная коррекционная помощь разных специалистов. Поэтому, возникает необходимость тесного взаимодействия учителя-логопеда со специалистами ДОУ.

Взаимодействие с музыкальным руководителем

В системе коррекционных занятий с детьми, имеющими речевые нарушения, особое место занимают музыкальные занятия. Кроме основных музыкальных занятий наш музыкальный руководитель дополнительно проводит для детей с ОНР логопедическую ритмику. Логоритмика проводится один раз в неделю по определённой лексической теме. Учитель-логопед совместно с музыкальным руководителем подбирают комплекс упражнений и игр, задачами которых являются:

- закреплять двигательные умения, вырабатывать двигательный навык;
- развивать музыкальный, звуковысотный, тембровой слух;
- развивать речевую моторику для формирования артикуляционной базы звуков, темпа и ритма речи;
- развивать правильное дыхание;
- развивать чувство ритма;
- развивать слуховое внимание;
- развивать пространственную организацию движений;
- развивать общую моторику, мимику.

Взаимодействие с инструктором по физической культуре

На занятиях по физической культуре, наряду с образовательными и оздоровительными, решаются специальные коррекционные задачи:

- формировать в процессе физического воспитания пространственные и временные представления;
- изучать в процессе предметной деятельности различные свойства материалов, а также назначения предметов;
- развить речь посредством подвижных, спортивных игр;
- формировать в процессе двигательной деятельности различные виды познавательной деятельности;
- управлять эмоциональной сферой ребенка, развивать морально-волевые качества личности, формирующихся в процессе специальных двигательных занятий, игр, эстафет.

Помимо физкультурных занятий, по запросу родителей, инструктор по физической культуре для соматически ослабленных детей проводит общеукрепляющий массаж, которому специально обучался. В нашем детском саду инструктором по физической культуре совместно с воспитателями разработана система закаливающих мероприятий, которые проводятся в каждой группе.

Таким образом, физкультурные занятия, массаж, закаливающие мероприятия является своеобразным дополнением в работе по коррекции речи.

Взаимодействие с педагогом – психологом

После диагностики и обсуждения учителем – логопедом и педагогом – психологом индивидуальных особенностей

детей с ОНР, имеющих сопутствующие проблемы в интеллектуальном и эмоционально – волевом развитии, на учебный год педагогом – психологом ставятся следующие задачи:

- развивать коммуникативные навыки;
- развивать все познавательные функции (восприятие, внимание, память, мышление);
- развивать эмоционально – волевою сферу и личностные качества;
- формировать социально – коммуникативные навыки;
- развить мелкую моторику.

Кроме этих задач, педагог-психолог по рекомендации учителя-логопеда решает часть задач по развитию речи у дошкольников. Учитель-логопед знакомит педагога-психолога с календарно-тематическим планом работы на учебный год. Согласно этому плану педагог-психолог на своих занятиях включает развивающие игры по изучаемой лексической теме и следит за правильным звукопроизношением детей. Для удобства и эффективности работы педагог-психолог изготовил «Летбуки», в которых содержатся несколько развивающих заданий по определённой лексической теме.

Работа с родителями:

Родители являются полноправными участниками образовательной деятельности, поэтому большая роль в работе учителя – логопеда отводится взаимодействию с родителями дошкольников. В работе используются следующие формы:

- Оформление информационного уголка для родителей.
- Индивидуальное консультирование родителей по проблемам коррекции речевого развития детей.
- Проведение тематических родительских собраний.
- Проведение для родителей и детей с ОНР совместных мероприятий: тренингов, обучающих занятий, консультаций – практикумов, мастер – классов.

- Ведение индивидуальных тетрадей для совместной деятельности родителей и ребёнка, где родители получают рекомендации и задания по формированию правильного произношения звуков.

- Ведение логопедических альбомов Н.Э. Теремковой по лексическим темам для детей с ОНР. (Где родители с детьми закрепляют изученную за неделю тему).

- Посещение родителями индивидуальных логопедических занятий.

Проделанная работа позволяет не только максимально преодолеть речевые нарушения у дошкольников, имеющие заключение ОНР, а так – же:

- повысить компетентность родителей о речевых нарушениях;
- реально оценивать уровень речевого развития своего ребенка;
- научить родителей комплексу игр и упражнений для коррекции речевых нарушений, которые могут пригодиться и в период начального школьного обучения.

Такое психолого-педагогическое сопровождение детей с ОНР на логопедическом пункте за 2015 – 2016 учебный год дало хорошие результаты, которые можно увидеть на рисунках 1 и 2. В начале учебного года на логопедический пункт было зачислено 14 детей, из них 7 детей с ОНР (5 детей с ОНР III уровня, 2 ребёнка с ОНР IV уровня). В конце учебного года дети с ОНР III уровня поднялись на один уровень речевого развития выше, а дети с ОНР IV уровня – были оздоровлены.

Исходя из своего опыта, можно сделать вывод, что тесное взаимодействие учителя – логопеда, воспитателей, специалистов ДОУ и родителей приводит к положительной динамике речевого развития у детей с ОНР.



Рис. 1



Рис. 2

Библиографический список:

1. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Минобрнауки от 17 октября 2013 г. № 1155) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.
3. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова и др. – Москва, 2009. – 272 с.
4. Гоголева, М. Ю. Логоритмика в детском саду. Старшая и подготовительная группы [Текст] / М. Ю. Гоголева. – Ярославль : Академия развития, 2006. – 120 с.
5. Катаева, Л. И. Коррекционно-развивающие занятия в подготовительной группе: Конспекты занятий [Текст] / Л. И. Катаева. – Москва : Книголюб, 2004. – 64 с.
6. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками [Текст] : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина. – Москва, 2003. – 240 с.
7. Теремкова, Н. Э. Логопедические домашние задания для детей 5–7 лет с ОНР. Альбом 1 [Текст] / Н. Э. Теремкова. – 3-е изд., испр. – Москва : Изд-во ГНОМ, 2015. – 48 с.
8. Теремкова, Н. Э. Логопедические домашние задания для детей 5–7 лет с ОНР. Альбом 2 [Текст] / Н. Э. Теремкова. – 2-е изд., испр. – Москва : Изд-во ГНОМ, 2016. – 32 с.
9. Теремкова, Н. Э. Логопедические домашние задания для детей 5–7 лет с ОНР. Альбом 3 [Текст] / Н. Э. Теремкова. – 2-е изд., испр. – Москва : Изд-во ГНОМ, 2016. – 32 с.
10. Теремкова, Н. Э. Логопедические домашние задания для детей 5–7 лет с ОНР. Альбом 4 [Текст] / Н. Э. Теремкова. – 2-е изд. – Москва : Изд-во ГНОМ, 2016. – 32 с.

Фомина О.В.

ВОЗДЕЙСТВИЕ МУЗЫКИ И ЦВЕТА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Музыка – это искусство прямого и сильного эмоционального воздействия, то ни с чем несравнимые возможности для развития человека, в особенности, детей. Музыка служит взаимопониманию людей, помогает каждому обрести смысл жизни, отображает переживания людей в разные моменты жизни. Музыка сопровождает и формирует личность ребенка всю жизнь. Цвет, как и звук, может гармонизировать состояние человека, он способен мобилизовать его ресурсы, а может успокоить и расслабить. Соединение музыки и цвета (цветомузыка) дает еще одно перспективное направление для совершенствования педагогической деятельности (цветотерапия).

Ключевые слова: музыка, цвет, цветомузыка, дети с ограниченными возможностями, психика.

«Влияние музыки на детей благотворно и чем раньше они начнут испытывать на себе, тем лучше» - В.Г. Белинский. Музыка – это искусство прямого и сильного эмоционального воздействия, то ни с чем несравнимые возможности для развития человека, в особенности, детей. Музыка служит взаимопониманию людей, помогает каждому обрести смысл жи-

знь, отображает переживания людей в разные моменты жизни. Музыка сопровождает и формирует личность ребенка всю жизнь. Это прекрасный своеобразный язык. Постепенно вырабатывается музыкальный вкус – отсюда возникает потребность постоянного общения с музыкой.

В самом раннем детстве отмечается: малыш выделяет музыку из окружающих его звуков и шумов, он сосредотачивает свое внимание на услышанных мелодиях, замирает на какое-то время, прислушивается, реагирует улыбкой, проявляет «комплекс оживления». Влияние музыки побуждает детей к дивной способности радоваться за других, переживать за чужую судьбу как за свою. Ребенок, общаясь с музыкой, развивается всесторонне, совершенствуется физический облик.

Музыка является важным средством всестороннего развития ребенка – повышается заинтересованность, активность ко всему, помогает создать радостную атмосферу, способствует формированию положительных качеств, эмоций, развивается инициатива, совершенствуются тормозные процессы, т.е. требует внимания, сообразительности, наблюдательности. В процессе восприятия музыки у детей развивается познавательный интерес, эстетический вкус, расширяется кругозор, развивается память, чувства ритма, развивается речь(пение), музыка организует детей.

Музыка создает соответствующее настроение: торжественно приподнятое, спокойное, веселое. Известно, музыкальное сопровождение утренней гимнастики активизирует детей, улучшается легочная вентиляция, увеличивается амплитуда дыхательных движений. Дети учатся воспринимать музыку, двигаясь в соответствии с ее характером. Воздействие музыки тот час бывает лучше, чем уговоры.

Музыка воспринимается слуховым рецептором, воздействует на общее состояние всего организма ребенка и вызывает реакции, связанные с изменением кровообращения, дыхания. Умелое ее использование помогает формировать личность ребенка во всех сферах. Музыка лечит депрессию, неврастению, утомляемость, стимулирует творческий импульс, очищает энергоинформационное поле(колокольный звон).

Цвет, как и звук, может гармонизировать состояние человека, он способен мобилизовать его ресурсы, а может успокоить и расслабить. Цвет является естественным интегратором физиологических и психических процессов, что ведет к выработке множества условных рефлексов. Соединение музыки и цвета(цветомузыка) дает еще одно перспективное направление для совершенствования педагогической деятельности (цветотерапия).

Цвет влияет на состояние человека и на его психику. Медики давно используют цвет как лекарство и средство управления психикой. Физическое воздействие цвета неоднократно подвержено исследованиями физиологов и психологов. Так, М.Деребире, приводит такое описание влияния цвета на психику:

Зеленый цвет – болеутоляющий, гипнотический. Он влияет на нервную систему, снимая раздражительность, усталость, бессонницу, понижает кровяное давление, поднимает тонус и настроение. Его длительное воздействие не только не утомляет, но и вызывает устойчивый подъем работоспособности. Зеленый цвет положительно сказывается на изменении и развитии характера у ребенка, ребенок начинает проявлять живой интерес к учебе, к познанию окружающего мира, надеется ребенка уверенностью к себе и смелостью. Самый спокойный, предает настойчивость, он ничего не требует, самодовольный элемент в пространстве. Излечивает костные заболевания: остеохондроз.

Голубой цвет – антисептический. Он эффективен при нагноениях и воспалениях. Это цвет неба, благодаря этому он

успокаивает все чувства, выражает легкость, свежесть, нежность. На психику ребенка, он способен оказывать расслабляющее и успокаивающее действие. Снимает напряжение, особенно в конце рабочего дня. Нормализует давление.

Синий цвет – это море и небо. Вызывает ощущение расслабленности, покоя, снимает эмоциональное напряжение, нормализует дыхание, пульс. Вызывает состояние размышления. Вызывает интерес, для того, чтобы привлечь ребенка на конкретный предмет, достаточно применить немного синего цвета.

Оранжевый цвет – вызывает ощущение теплоты, бодрости, веселья, создает хорошее настроение, благоприятно влияет на работоспособность. Стимулирует чувства, эмоции, ускоряет пульсацию крови, не влияя при этом на кровяное давление. Это цвет благополучия. Сближает детей, омолаживает.

Желтый цвет – оказывает стимулирующее воздействие на мозг и эффективен при умственной недостаточности и просто от усталости. Помогает сосредоточиться, повышает творческую активность. Можно назвать гармонизирующим цветом, который вызывает радостные ощущения, но при этом ребенок остается послушным, благоприятно сказывается на беспокойных, нервных и возбужденных детях. Он выражает основную психическую потребность.

Красный цвет – обладает теплотой, он стимулирует мозг. При кратком воздействии этого цвета работоспособность детей повышается, он может подарить радость, активизировать и возбудить. При гиперактивности ребенка, советуют вообще не использовать красный цвет.

Фиолетовый цвет – увеличивает выносливость, воздействует на сердце, легкие, кровеносные сосуды. Очень красивый цвет, имеет свойство таинственности. Фиолетовый цвет ассоциируется с духовным совершенством и чистотой, изобилием и просветлением, дарит чувство внутренней гармонии и покоя, космический, божественный цвет.

Коричневый цвет – создает мягкое настроение, вызывает ощущение тепла, чувство спокойствия. Им не стоит увлекаться.

Серый цвет – вызывает аккуратность, корректность. Создает унылое настроение, вызывает апатию и скуку.

Белый цвет – холодный, чистый, спокойный цвет. Возникает впечатление простоты и скромности. Люди, которые выбирают одежду белого цвета, в сущности, добрые внутри, но холодные снаружи. То есть это люди, не поддающиеся эмоциям. Или просто они хотят показать, что душой они чисты, как и их одежда.

Черный цвет – таинственность, опасность, страх. Если его использовать со светлыми оттенками, то получится деловой, строгий классический стиль. Черный цвет нейтрален и подходит к любому оттенку. Черный цвет вызывает резкое понижение настроения, является мрачным, тяжелым и гнетущим цветом.

Музыка глушит печаль. Еще Еврипид говорил, что больной станет опять здоровым, если ему помогают сладкозвучные мелодии.

Рекомендовано использовать: «Лунная соната», «Соната №7» Бетховена, «Вальс цветов» П.И.Чайковского, Полонез Огинского «Прощание с Родиной», «Времена года» П.И. Чайковского, Моцарт (вся его музыка лечит).

Библиографический список:

1. Кордуэлл, М. Психология. А–Я [Текст] / М. Кордуэлл. – Москва : ФАИР-ПРЕСС, 1999. – 448 с.
2. Рогов, Е. И. Эмоции и воля [Текст] / Е. И. Рогов. – Москва : Владос, 1999. – 238 с.
3. Соловейчик, С. Педагогика для всех [Текст] / С. Соловейчик. – Москва : Владос, 1999. – 365 с.

Царевская Е.Г., Дюкарева О.В.

ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ТНР В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОВЗ

В статье изложено содержание работы по сопровождению ребенка с ТНР, освещены методы диагностики речевого развития.

Ключевые слова: дети с ОВЗ; дети, имеющие ТНР.

В связи с вступлением в силу Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации №1598 от 19 декабря 2014 г. «Об утверждении федерального государственного стандарта НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» дети, имеющие тяжёлые нарушения речи (ТНР), являются детьми с ОВЗ и требуют специального сопровождения в условиях общеобразовательной организации.

Работа с детьми с ОВЗ начинается с первичной диагностики всеми специалистами школьного ПМПк, что позволяет уточнить структуру речевого нарушения, а также сопутствующие нарушения развития. После этого, родителей ученика следует ознакомить с результатами диагностики и итоговым заключением консилиума, и направить на ПМПк для углубленного обследования и получения рекомендаций по дальнейшему психолого-педагогическому сопровождению.

Рассмотрим сопровождение ребенка с ОВЗ, имеющего ТНР, на конкретном примере. Егор А., 7 лет. Заключение ПМПк: нуждается в создании условий для получения образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов. Рекомендовано: обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования для детей с тяжелыми нарушениями речи ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (вариант 5.1). Коррекционно-развивающие занятия с учителем-логопедом по преодолению общего недоразвития речи III уровня речевого развития.

На основе АООП НОО для детей с ТНР (вариант 5.1) с учётом структуры речевого нарушения учащегося была составлена рабочая программа коррекционно-развивающих логопедических занятий из расчета 5 часов коррекционной работы в неделю. Из них 2 часа - на коррекцию звукопроизношения, 3 часа – на работу по формированию навыков языкового и звукобуквенного анализа и синтеза, лексико-грамматических категорий, связной речи. На основе рабочей программы составлено календарно-тематическое планирование и индивидуальный план по коррекции звукопроизношения. Формы работы с учащимся – индивидуальная и групповая.

Планируемые результаты коррекционно-развивающей деятельности:

Сенсомоторная сторона речи:

- Активизировать движения речевого аппарата, сформировать артикуляционные уклады для шипящих и соноров;
- Уточнить произношение звуков [ш], [ж], [ч], [щ], [р], [р'], [л] в слогах, словах, предложениях, текстах, свободной речевой деятельности;
- Завершить автоматизацию правильного произношения звуков всех групп в свободной речевой деятельности;
- Закрепить представления о гласных и согласных звуках, их отличительных признаках, умение подбирать слова с заданными звуками и определении их позиции в словах.
- Сформировать умения дифференцировать согласные звуки по акустическим признакам и по месту образования;

закрепить представления о твердости-мягкости, глухости-звонкости согласных звуков;

- Сформировать умение воспроизводить слова различной слоговой структуры изолированно и в контексте;

Навыки языкового анализа и синтеза:

- Сформировать навыки звукослового анализа и синтеза слов из 1-3 слогов (в случаях, когда написание совпадает с произношением);

- Закрепить понятия «звук», «буква», «слог», «слово», «предложение» и умение оперировать ими.

Словарь, словообразование, грамматический строй речи:

- Расширить, уточнить и активизировать словарный запас на основе систематизации и обобщения знаний об окружающем мире;

- Обогащать экспрессивную речь существительными, наречиями, относительными и притяжательными прилагательными, приставочными глаголами, глаголами с оттенками значений;

- Сформировать навык практического использования в речи простых и основных сложных предлогов;

- Закрепить умение согласовывать прилагательные и числительные с существительными в роде, числе и падеже;

- Сформировать навыки составления простых и сложных предложений по вопросам, по демонстрации действия, по картинке;

Связная речь и коммуникативные навыки:

- Повысить речевую активность. Усовершенствовать навыки ведения диалога, умение задавать вопросы, отвечать на них полно;

- Сформировать умение пересказывать небольшие тексты, составлять описательные рассказы по заданному и самостоятельно составленному плану.

- Сформировать навыки составления рассказов по серии картин и по сюжетной картине, в том числе с описанием событий, предшествующих изображенному, или последующих за изображенным событием.

Диагностика речевого развития Егора А. на начало коррекционного обучения и в конце учебного года проводилась по методике Т.А. Фотековой с балльно-уровневой системой оценки. Она представляет собой серию речевых проб, направленных на изучение состояния всех сторон речевого развития.

Данная методика показала свою эффективность в:

- уточнении структуры речевого нарушения, оценке степени выраженности нарушений разных сторон речи (построение речевого профиля);
- построении системы индивидуальной коррекционной работы;
- отслеживании динамики речевого развития и оценке эффективности коррекционного воздействия.

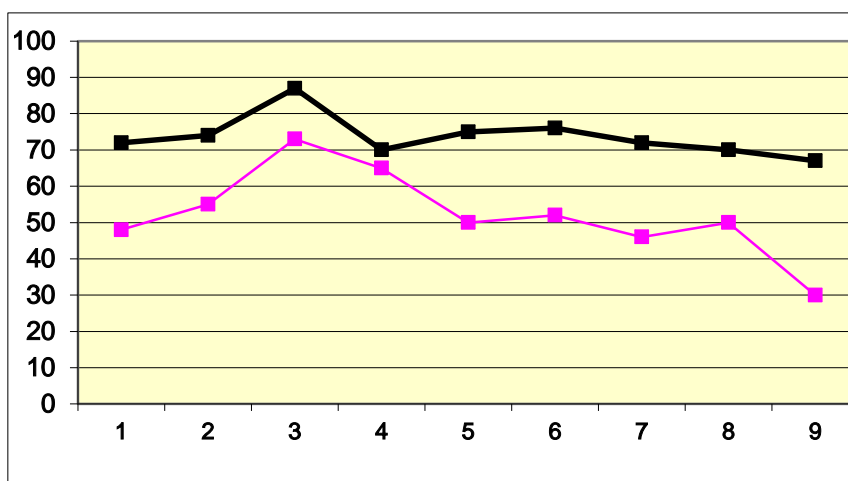
На каждого ученика составляется речевой профиль. Он содержит информацию об успешности выполнения речевых проб в %. Норма – от 80%. Результативность выполнения ре-

чевых проб отражена в речевом профиле в следующем порядке: 1. Фонематическое восприятие. 2. Артикуляционная моторика. 3. Звукопроизношение. 4. Слоговая структура. 5. Навыки языкового анализа и синтеза. 6. Грамматический строй речи. 7. Словарь и словообразовательные процессы. 8. Понимание логико-грамматических конструкций. 9. Связная речь.

В течение учебного года с Егором А. проводились коррекционно-развивающие логопедические занятия, родители учащегося консультировались по вопросам закрепления речевых умений и навыков в домашних условиях.

Нижний профиль отражает результаты речевой диагностики этого ученика на начало года (общий уровень успешности – II - 52%), верхний – на конец года (общий уровень успешности – III – 73,6%).

Анализ динамики речевого развития и актуального состояния речи Егора А. на конец года позволяют планировать коррекционно-развивающую работу с ним в следующем учебном году. Её целью будет профилактика и коррекция нарушения чтения и письма, а приоритетными направлениями: формирование фонематических процессов, языкового анализа и синтеза, лексико-грамматических категорий и связной речи.



Библиографический список:

1. Афонькина, Ю. А., Справочник учителя-логопеда школы. ФГОС [Текст] / Ю. А. Афонькина. – Волгоград : Учитель, 2014. – 198 с.
2. Дорофеева, С. Е. Коррекция нарушений речи у младших школьников [Текст] / С. Е. Дорофеева, Л. В. Семенюта, Л. А. Маленьких. – Москва : ТЦ «Сфера», 2011. – 46 с.
3. Ишимова, О. А. Логопедическая работа в школе [Текст] : пособие для учителей-логопедов, воспитателей и родителей / О. А. Ишимова, О. А. Бондарчук. – Москва : Просвещение, 2012. – 176 с. – (Работаем по новым стандартам).
4. Фотекова, Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников [Текст] / Т. А. Фотекова. – Москва : Ай-рис пресс, 2006. – 96 с.

Чмелева Н.Г.

ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ С ДЕТЬМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

В статье показана работа по профориентации в школе-интернате, прописано взаимодействие специалистов и педагогов, приведены примеры мероприятий.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, профориентация.

Профессиональная ориентация в школе - это система учебно-воспитательной работы, направленная на усвоение учащимися необходимого объёма знаний о социально-экономических и психофизических характеристиках профессий, которая проводится под руководством заместителя директора по воспитательной работе, классного руководителя, воспитателей, учителей трудового обучения и социально-бытовой ориентировки, социального педагога, педагога-психолога.

Программа по профориентации предназначена для работы с детьми с легкой степенью умственной отсталости. В программе указываются основные направления деятельности,

раскрывается роль педагогов, предлагается тематика мероприятий. Программа реализуется через учебно-воспитательный процесс, внеурочную и внешкольную работу с учащимися и их родителями (законными представителями). Программа рассчитана на один год. Возраст детей 1-9 класс.

Цель программы: создать систему действенной профориентации учащихся, способствующей формированию у подростков профессионального самоопределения в соответствии с желаниями, способностями, индивидуальными особенностями каждой личности и с учетом социокультурной и экономической ситуации в районе.

Задачи: создать систему профориентационной работы с учащимися через урочную и внеурочную деятельность; оказывать содействие в профессиональном ориентировании; сформировать знания об основных профессиях, о путях продолжения образования.

Принципы:

1. Систематичность и преемственность.
2. Дифференцированный и индивидуальный подход к учащимся в зависимости от возраста и уровня сформированности их интересов, от различий в ценностных ориентациях и жизненных планах, от уровня успеваемости.
3. Оптимальное сочетание массовых, групповых и индивидуальных форм профориентационной работы с учащимися и родителями.
4. Межведомственное взаимодействие школы, семьи, профессиональных учебных заведений, службы занятости, общественных организаций.

Основные направления:

- Профессиональная информация - включает в себя сведения о мире профессий; личностных и профессионально важных качествах человека, существенных для самоопределения; о системе учебных заведений и путях получения профессии; о потребностях общества в кадрах.

- Профессиональное воспитание - включает в себя формирование склонностей и профессиональных интересов школьников. Сущность педагогической работы по профессиональному воспитанию заключается в том, чтобы побуждать учащихся к участию в разнообразных формах учебной и внеклассной работы, общественно-полезному и производственному труду, к активной пробе сил. Это позволяет на практическом опыте узнать и определить свои склонности и способности. Склонность развивается в процессе деятельности, а профессиональные знания успешно накапливаются при наличии профессиональных интересов. Важно, чтобы старшеклассник пробовал себя в самых различных видах деятельности.

- Консультации ПМПк специалистов - изучение личности учащегося и, на этой основе выдача рекомендаций.

Формы работы:

- Классные часы: «Твои жизненные планы», «Школа... А дальше?», «Профессии твоих родителей», «Твоя судьба в судьбе района».

- Экскурсии: «Стройки Нижнего Приангарья», «Районный краеведческий музей (зал «Ремёсла ангарцев)», «Столярный цех», «Хлебопекарня».

- Встречи: с преподавателями училищ края, со специалистами Центра занятости населения Богучанского района, с выпускниками школы.

- Общественно-полезная деятельность: летняя трудовая практика, самообслуживание, уход за закреплённым участком школьной территории.

- Участие в «Празднике труда», в выставках ДПИ.

- Просветительская работа: создание классного уголка «Выбираешь профессию-выбираешь судьбу».

- Работа с родителями – родительские лектории, беседы, оказание помощи в сборе документов для училищ.

Деятельность социального педагога и классного руководителя:

- Консультирование родителей по профориентационным вопросам.

- Анкетирование учащихся 8-9-х классов по профориентации.

- Выступление на общешкольных родительских собраниях.

- Организация встреч воспитанников с выпускниками прошлых лет.

Деятельность учителя социально-бытовой ориентировки

- Проведение традиционных мероприятий «Мы за чаем не скучаем».

- Оформление стендов: «Древо возможностей», «Я и мой выбор».

- Экскурсии на объекты инфраструктуры.

- Проведение деловых, сюжетно-ролевых игр.

- Написание резюме, автобиографии, заявления.

Деятельность воспитателей:

- Беседы на воспитательских часах общения.

- Участие в выставках декоративно-прикладного творчества.

- Проведение трудовых десантов.

- Организация санитарно-гигиенических мероприятий.

- Ведение трудовых книжек в группах.

- Проведение экскурсий.

Деятельность учителей технологии:

- Проведение долговременной трудовой игры.

- Выбор лучшего бригадира трудовой группы.

- Участие в профессиональном конкурсе «Лучший по профессии».

- Прохождение трудовой практики.

- Ведение трудовых книжек по итогам работы в трудовых мастерских.

- Выполнение заказов школы по пошиву и ремонту одежды, ремонту мебели.

- Встреча со специалистами центра занятости.

Ожидаемые результаты:

- Социально адаптированная личность, владеющая основами трудовой нравственности, конкурентноспособная на современном рынке труда.

- Профессиональное определение выпускников на май месяц – 100%.

- Уровень социальной адаптации выпускников в течение первого года после окончания школы не ниже 85 %.

Мониторинг качества профориентационной работы

| | | | |
|----|---|----------------|------------------------------|
| 1. | Творческие отчеты классных руководителей по профориентации учащихся | В течение года | заместитель директора по ВР |
| 2. | Анализ соответствия профнамерений учащихся и их участия в кружках. | В течение года | Социальный педагог |
| 3. | Анализ соответствия выбора профиля и дальнейшего обучения выпускников школы | В течение года | Заместитель директора по УВР |
| 4. | Разработка и выпуск методических рекомендаций по профориентации для учащихся, педагогов и родителей: - психология выбора профессии - использование игровых упражнений в профориентационной работе - трудовое воспитание как условие эффективности профориентации старшеклассников - конфликты профессионального самоопределения | В течение года | Социальный педагог, психолог |

Библиографический список:

1. Меттус, Е. В. Учимся выбирать профиль обучения (для учащихся 7–11 классов) [Текст] / Е. В. Меттус, О. С. Турта, А. В. Литвина. – Санкт-Петербург : КАРО, 2006.
2. Практическое руководство для классных руководителей и школьных психологов [Текст] / под науч. ред. Л. А. Обуховой. – Москва : ВАКО, 2005.
3. Прощицкая, Е. Н. Выбирайте профессию [Текст] / Е. Н. Прощицкая. – Москва : Просвещение, 1991.
4. Пряжников, Н. С. Профорентация в школе: игры, упражнения, опросники [Текст] / Н. С. Пряжников. – Москва : ВАКО, 2005.

Чужкова К.С.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ СТАРШЕКЛАСНИКА С ОВЗ

В статье рассматриваются особенности развития Я-концепции старшеклассника с ограниченными возможностями здоровья. Выделяются факторы, способствующие формированию дисгармоничной личности в подростковом возрасте.

Ключевые слова: подростки с ОВЗ, развитие Я-концепции, нарушение развития личности.

Детская инвалидность является острой проблемой современного общества. В России около 1,7 % детского населения имеют статус ребенка-инвалида.

Всемирная организация здравоохранения прогнозирует увеличение числа детей с ОВЗ в до 2020 г. до 175 млн человек. [1, с.3] Столь значимая масштабности проблема ставит перед государством и специалистами задачу профилактики инвалидности и развития всех видов психолого-медицинской помощи детям, страдающим инвалидизирующими заболеваниями, в целях предотвращения стойких нарушений и ограничений жизнедеятельности. А также психологической и социальной помощи тем, у кого уже есть ограничение жизнедеятельности из-за нозологических нарушений. В первую очередь речь идет о подростках и старшеклассниках с ограниченными возможностями здоровья

Стоит отметить, что развитие личности подростка с инвалидностью является практически неизученной проблемой в области психологии. Между тем, очевидно, что подросток, имеющий физические и/или психические дефекты развития, находится в особых жизненных условиях, испытывая серьезные трудности в процессе социализации. Требования и условия, предъявляемые социальной средой, становятся для подростка стрессогенными. Он сталкивается с формирующимся представлением о собственном Я как о неполноценном. Центральное место в структуре личности переживания, которые оказывают значительное влияние на формирующиеся самоотношение и самовосприятие.

Специфическое отношение окружающих к особенностям больного и его собственные переживания оказывают определяющее значение на формирование его самосознания.

Л.С. Выготский отмечал, что «ограничения жизнедеятельности создаваемые дефектом заключены не в нем самом, а в последствиях (осложнениях) которые он вызывает» [2, с.81].

Ощущение собственной неполноценности возникает в пространстве общественных связей. Следовательно, оно не является непосредственно эффектом заболеванием, а проявляется в качестве следствия в результате социального сравнения. Комплекс неполноценности, возникает при негативной социальной ситуации, что способствует развитию невротических и депрессивных расстройств.

Инвалидность, являясь ключевым фактором жизнедеятельности человека, диктует ему особые условия жизнеобес-

печения (постоянный прием препаратов, выполнение назначений врача, посещение реабилитационных центров и медицинских учреждений) Ведущим в структуре внутренней картины болезни является эмоциональный уровень: страх, тревога, смена настроения, раздражительность, которые в дальнейшем приводят к изменениям во всей системе отношений. К аутизации личности, чувству неполноценности, эгоцентрической направленности приводит патологическая фиксация на своем диагнозе и болезненные переживания, которые способствуют формированию дисгармоничной личности.

Стоит отметить, что наиболее острая реакция на инвалидность, как на физический недостаток, наблюдается в подростковом возрасте. У людей с особыми потребностями старше 20 лет наблюдается тенденция к возрастанию желания преодолеть свой дефект, приспособиться к нему и найти компенсацию своим недостаткам.

Наличие статуса инвалидности оказывает серьезное влияние на характер социальных связей и межперсональных отношений. У подростков с врожденными нарушениями наблюдаются довольно выраженные психологические нарушения

Исследование К.Плесса Ив. Нолана совместно с А.Гарриссоном показало следующее:

1) Категория, к какой относится болезнь (и как следствие инвалидность) позволяет предвидеть как произойдет процесс социализации и адаптации, хотя у детей с нарушением мозговых функций или с сенсорными нарушениями чаще следует ожидать психосоциальных проблем.

2) Чем тяжелее заболевание, тем хуже протекает процесс формирования Я-концепции в подростковом возрасте.

3) С нарастанием слабости и боли нарастают и психологические трудности.

4) Детские психологические проблемы имеют тенденцию к нарастанию к нарастанию с возрастом, особенно в подростном периоде.

5) Предшествующие тяжелые психологические проблемы у родителей предопределяют трудности и в становлении Я-концепции в подростковом возрасте у детей [3, с.90].

Осознание ребенком своего дефекта происходит обычно в возрасте 5-8 лет, когда он воспринимает свое «Я» отличным от окружающих, как нечто неполноценное. Ребенок начинает считать себя «не таким, как все», и из-за этого в последующем возможно возникновение глубоких психических

нарушений, которые необходимо корректировать благожелательным и отношением микросреды. В противном случае у ребенка появляется привычка держаться в тени, прятать свои дефекты. Это может приводить к глубоким патохарактерологическим нарушениям и социальной дезадаптации формирующейся личности. В пубертатном периоде подростки все больше акцентируют свое внимание на своих дефектах. Нарушение функционирования организма, в свою очередь, отрицательно сказывается на эмоциональном состоянии человека, делает его замкнутым, малообщительным, подозрительным. И, как правило, неадекватное отношение окружающих и самого больного к своему недостатку приводит к развитию негативных чувств к самому себе, а они в свою очередь оказывают существенное влияние на формирование Я-концепции.

Проявления возникающего «комплекса неполноценности» особенно обостряются у старшеклассников с ограничен-

ными возможностями здоровья. Именно в этот возрастной период, когда происходят важнейшие преобразования в организме, когда внешний облик старшеклассника и его физические черты начинают сильно волновать его, соответствие физического развития становится определяющим фактором в его социальном признании. Наличие дефекта существенно изменяет всю социальную ситуацию развития, и, как следствие патологические особенности личности, также могут развиваться невротические состояния, астенизация личности. Физический недостаток приводит к изменению всей социальной позиции человека, его отношения к окружающему миру

Все вышеизложенное доказывает, что подросток с инвалидностью имеет серьезные трудности при развитии положительного самообраза и, следовательно, испытывает затруднения в процессе формирования позитивной Я-концепции.

Библиографический список:

1. Баранов, И. П. Инвалидность детского населения России [Текст] / И. П. Баранов. – Москва : Этерна, 2013. – 412 с.
2. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка [Текст] / Л. С. Выготский. – Москва : Эксмо, 2014. – 256 с.
3. Герберт, М. Работа с детьми и семьей [Текст] / М. Герберт. – Британская психологическая школа, 2009. – 256 с.

Швалева Т.А., Врублевский Ю.Д., Кузнецова Ж.В., Коробкова Т.А.

ПОВЫШЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ РАЗРАБОТАННЫХ КОМПЛЕКСОВ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ И ИГР

Проблема физического воспитания детей с нарушением интеллекта является одной из основных задач учебного процесса в школе. Использование на уроках физической культуры специальных разработанных комплексов, основанных на дидактическом материале, способствует не только развитию психических функций, но и повышению физической подготовленности у младших школьников.

Ключевые слова: двигательные действия, модифицированные подвижные игры, игровой метод, знания, умения, навыки, физические качества.

Многие ученые процесс обучения, воспитания и развития детей основной общеобразовательной школы рассматривают с различных точек зрения. Так, Л.И. Александрова предлагает о введении в первых классах ежедневных занятий физическими упражнениями и подвижных игр.[1] А исследователи Базарный В.Ф., Уфимцева Л.П., Гуров В.А. внедрение в учебный процесс «динамических поз»[2]. Дмитриев А.А. доказывает, что оздоровление умственно отсталых детей средствами физической культуры является наиболее эффективным[3]. Лях В.И. утверждает, что существует взаимосвязь между координационными способностями и двигательными навыками [4]. Сермеев Б.В. рассматривает формирование двигательных способностей у аномальных детей [5].

В системе физического воспитания школьников основной общеобразовательной школы необходимо уделять внимание не только на социально значимый характер деятельности ребенка, но и на его

биологическую природу. А.А. Дмитриев считает, что на сегодняшний день в системе образования этот факт не учитывается. На базе МБОУ ООШ №17 г.Абакана было проведено исследование по внедрению методики Веневцева С.И. и А.А. Дмитриева «Алфавит телодвижений» и специально нами разработанных комплексов физических упражнений с модифицированными подвижными играми с детьми 9-10 лет.[6] В данной случае инновационный подход заключается в соеди-

нении традиционных форм обучения с методикой двигательных действий. Это позволяет активизировать как процесс обучения, так и биологический процесс развития ребенка. Сочетание комплекса двигательных действий («Алфавит телодвижений») и специально разработанных модифицированных игр в процессе физического обучения создает мотивацию и интерес к занятиям физической культурой. Достоинством методики является, что ее можно использовать не только на уроках физической культуры, но и внеурочное время, а также базирование на игровом методе (способе овладения знаниями, умениями и навыками) вызывают положительные эмоции, защищающие детей от умственных перегрузок.

«Алфавит телодвижений» состоит из 33 двигательных поз и движений, представляющих буквы алфавита. Дети опираясь на слуховой и зрительный анализатор, мышечное чувство и мышечное ощущение изображают эту букву. В дальнейшем по мере изучения алфавита мы конструировали слова и предложения, а дети двигательно их изображали. В воспроизведении движений участвуют не только мышцы, но и органы чувств, т.е. те центры головного мозга, которые обеспечивают психическую деятельность. Модифицированные подвижные игры, построенные на интересе, такие, как «Глухой – звонкий», «Игра с мячом», «Наоборот», «Цепочка», «Пешеходы», «Составь слово», «Собери слово» и др, которые развивали не только психические процессы у детей, речевой слух, но

и физические качества. Модифицированные игры связаны с основными видами движений: с бегом, прыжками, лазаньем и метанием в различных сочетаниях со стихотворным текстом и вымышленным сюжетом способствовали развитию интереса к занятиям физическими упражнениями.

Целью нашей работы является выявить влияние использования специальных комплексов (включая и методику «Алфавит телодвижений») на повышение физической подготовленности младших школьников. Для решения задач мы провели исследования в параллельных классах (с детьми 9-10 лет). В экспериментальный класс (ЭГ) внедрили разработанные комплексы двигательных действий, контрольный класс (КГ) занимался по общепринятой программе.

Рост физических показателей ребенка оценивали по темпу прироста физических качеств. Рассматривалась динамика показателей физической подготовленности мальчиков, входящих в состав ЭГ и КГ групп, а также степень прироста и достоверность различий исследуемых показателей между группами. Это объясняется тем, что группы на начало эксперимента были сформированы с одинаковым уровнем физической подготовленности, одного возраста. Анализируя результаты, отражающие динамику показателей физической подготовленности мальчиков, в начале эксперимента по всем исследуемым показателям статистически достоверных различий между средними показателями двух групп не выявлено. Повторное тестирование проводилось через полгода. На промежуточном этапе по исследованным скоростно-силовым показателям в КГ прирост оказался, соответственно: в тесте «прыжок в длину с места» на 7,5%, а в тесте «метание мяча» – 13,2%. На 6,0% показатель вырос в тесте «бег на 30 м.», а в координационных способностях (челночный бег) прирост составил 4,5%. Физическое качество «гибкость» выросло на 14,0%. Это указывает на определенные сдвиги в физической подготовленности мальчиков за счет естественного роста и целенаправленной системы физического воспитания.

В ЭГ произошли наибольший рост в показателях физической подготовленности мальчиков. Так в скоростно-силовых тестах: прыжок в длину с места он увеличился на 13,7%, а в метании мяча на 14,6%. Прирост в тесте (бег 30 м) составляет 8,5%, а гибкость выросла на 27,3%. В челночном беге прирост составляет 5,0%.

Приросты подготовленности мальчиков после 1 года в ЭГ выявили следующее. Показатели теста «прыжок в длину с места» вырос на 15,7%, а в тесте «метание мяча» – на 17,6%, показатель теста «гибкость» увеличился на 29,2%, в тесте «челночный бег» он увеличился на 17,5%, в скоростном на 16,3%. Наиболее высокие темпы прироста у мальчиков КГ наблюдались в скоростно-силовых тестах: прыжок в длину с места и метание мяча –11,2% и 13,1%, а также в показателе теста «гибкость» на 22,1%. В тесте в (бег 30м) прирост составил соответственно 8,3%, а в тесте «челночный бег» он увеличился на 9,7%. Сравнительный анализ свидетельствует о положительных изменениях в педагогическом эксперименте.

Таким образом, среднегрупповая величина прироста во всех показателях ЭГ наблюдается выше, чем в КГ. Анализ средних величин показателей в группах выявил, что они в ЭГ достоверно выше, чем в КГ, на уровне значимости от ($p < 0,05$ до $p < 0,001$). Определенное улучшение в ЭГ группе авторы объясняют тем, что заложенная в течение года физическая подготовленность школьников повышается, поскольку использование разработанных комплексов двигательных действий, а также модифицированных подвижных игр, построенных на интересе и эмоциональном подъеме, способствовали выполнению большего объема физической нагрузки и ее интенсивности, повышался уровень физической подготовленности детей. Выявленная разница в темпах прироста свидетельствует о высоком уровне развития физических качеств мальчиков ЭГ. Это подтверждают статистически достоверные различия в показателях физической подготовленности мальчиков в группах. В ЭГ средние величины достоверно выше средних величин контрольной группы на уровне значимости от ($p < 0,01$ до $p < 0,001$).

Таким образом, полученные результаты исследования, темпов прироста показателей физической подготовленности мальчиков ЭГ подтверждают высокую эффективность использования комплексов двигательных действий и модифицированных подвижных игр в занятиях со школьниками.

Кроме того, количественный анализ прироста уровня физических качеств школьников позволил оценить влияние и эффективность целенаправленных педагогических воздействий в учебном процессе.

Библиографический список:

1. Александрова, Л. И. О введении в первых классах ежедневных занятий физическими упражнениями и подвижных игр [Текст] / Л. И. Александрова // Известия АПН РСФСР. – Москва, 1959. – Вып. 101. – 428 с.
2. Базарный, В. Ф. Повышение здоровья школьников за счет построения учебного процесса в режиме «динамических поз» [Текст] / В. Ф. Базарный, Л. П. Уфимцева, В. А. Гуров // Новые исследования по возрастной физиологии. – 1988. – № 2. – С. 69–73.
3. Дмитриев, А. А. Оздоровление учащихся средствами физической культуры [Текст] / А. А. Дмитриев. – Красноярск, 1990. – С. 3–12.
4. Лях, В. И. Взаимоотношения координационных способностей и двигательных навыков: теоретический аспект [Текст] / В. И. Лях // Теория и практика физической культуры. – 1991. – № 3. – С. 29–32.
5. Сермеев, Б. В. Формирование двигательных способностей у аномальных детей [Текст] / Б. В. Сермеев // Дефектология. – 1980. – № 4. – С. 36–42.
6. Веневцев, С. И. Оздоровление и коррекция психофизического развития детей с нарушением интеллекта средствами физической культуры [Текст] / С. И. Веневцев, А. А. Дмитриев. – Москва : Советский спорт, 2004.

Швалева Т.А., Врублевский Ю.Д., Сафрайдер Ю.Н.

ИГРОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В РАБОТЕ СО ШКОЛЬНИКАМИ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ В РАЗВИТИИ ИНТЕЛЛЕКТА

Методика использования игровой технологии в целях повышения коррекционно-оздоровительных двигательных действий в процессе обучения школьников 9-10 лет в основной общеобразовательной школе является важным шагом в реализации учебной программы по физическому воспитанию и создает благоприятные творческие условия для воспитания, развития и обучения.

Ключевые слова: игровая технология, игровые модели, двигательные способности, физические качества, двигательные умения и навыки.

В настоящее время прослеживается поиск эффективных средств для процесса обучения, воспитания и развития детей, имеющие нарушения в развитии интеллекта. Многочисленными научными исследованиями доказано, что существует тесная взаимосвязь между умственным трудом и физическими нагрузками. Физические упражнения становятся регулятором, обеспечивающим управление жизненными процессами, в том числе и психическими. Абасов М.Г.(1997) рассматривает состояние навыков пространственной ориентировки у младших умственно отсталых школьников. Другой автор как, Вайзман Н.П.(1976) изучает психомоторику детей олигофренов. Ученый Гориневский В.В.(1951) предлагает место коррекции и выравнивание в физической культуре. Дмитриев А.А.(1990) изучает оздоровление учащихся средствами физической культуры. Наиболее ценным и перспективным в свете обозначенных проблем представляет использование игровой технологии в физической культуре. Однако есть основания считать, что воспитательный и развивающий потенциал игровых занятий все еще полностью не раскрыт. Это объясняется, в первую очередь, недостаточной разработанностью новых подходов к формированию содержания уроков физической культуры игрового характера, а также отсутствием научно - разработанной игровой технологии как метода обучения физического воспитания школьников.

Целью нашего исследования – проверить эффективность использования разработанной нами игровой технологии на уроках физической культуры с учащимися 9-10 лет и определить влияние ее на двигательную подготовленность школьников. Представляем разработанную нами структуру игровой технологии (ИТ). Она включает два блока: внешний и внутренний. Внутренний блок используется для управления процессом обучения и воспитания, а внешний - для построения такой технологии. Внешний блок включает: а) приоритетную цель; б) исходящие из нее задачи; в) организационно-педагогические условия; г) функции ИТ; д) результат применения ИТ. Внутренний блок составляет: а) моделирование содержания; б) новые подходы к обучению; в) организационно-методическую основу обучения игровым упражнениям; г) творческую направленность педагогическим процессом; д) виды игровых заданий. Все компоненты внешнего и внутреннего блоков взаимосвязаны и взаимообусловлены. Данная игровая технология прошла апробацию в ДОУ на физкультурных занятиях и в начальных классах общеобразовательных школ г. Абакана.

Одним из компонентов технологии является моделирование содержания уроков физической культуры, которое мы рассматриваем как процесс исследования объектов познания на их моделях. Разработанные различные игровые модели «Здоровье в порядке», «Спортник», «Мы сильные и ловкие» построены на реально существующих предметах и

явлениях, каждая из которых имеет свое назначение, задачи, содержание, технологию обучения, форму обратной связи, методическое обеспечение. Игровые модели построены с учетом физиологических закономерностей этапов формирования двигательных навыков. Игровые задания все систематизированы и имеют свою нумерацию и иллюстративный материал. Содержание первой модели составляют теоретические сведения о ценностях физической культуры и спорта, здоровом образе жизни, о гигиене тела. В основу второй модели заложена базовая школа движений. Модель «Мы сильные и ловкие» базируется на взаимосвязи физического и умственного развития детей. Например. составить «классификационное древо» для понятий «человек», которое направлено на развитие логического мышления. Оно позволяло наглядно представить родовидовую иерархию понятий. Выполняя эстафету, дети собирали (с помощью дидактического материала) древо для понятий «человек» (родовое), «мужчина» и «женщина», «ребенок», «девочка», «мальчик», «юноша», «девушка», «бабушка», или по отдельным частям тела и т.д. В другом случае дети собирали древо «дом» (земля, дерево, бревно, гвозди, стекла, шифер, печь) и др. Выполнение таких игровых заданий способствовало развитию у школьников логического мышления.

Схемы – задания предназначены для развития самостоятельности. Например, на карточке изображено 6 пар рукавичек, на каждой паре свой рисунок. Эти бумажные рукавички разбросаны «по кочкам» в хаотичном порядке. Задание: школьник выполняя «прыжки по кочкам по болоту» должен собрать парные рукавички с одинаковым рисунком. На другой карточке изображены цифры в хаотичном порядке, ребенку необходимо, прыгая через «лужи» собрать «цифры» по порядковому счету. В конце урока детям предлагали игровые задания, которые основаны на групповом двигательном решении и быстроты двигательной реакции и сообразительности детей. Каждая подгруппа по сигналу должна двигательным образом изобразить предмет, который называет учитель и получить заработанные очки по занятым местам. Например, «солнце», «река течет», «ветер», «лестница» и т.д.

Большой интерес вызывает у детей проведение «Игротеки». Например, такие как «Птичий базар», «Лесные зигзаги», «Игровой лабиринт», «Ловушка» содержание которых составляют нестандартные задания («медведь» должен танцевать под птичью трель или «заяц состязается в хитрости с лисой. В игровом лабиринте найти правильный выход из него.).

Особенностью наших уроков является использование новых подходов к обучению, которые в ходе экспериментальной работы выявили положительные результаты. Одним из вариантов нового подхода к обучению явилось использование нагрудных повязок, которые дети одевали на себя и выполня-

ли определенные двигательные задания. Они представлены дидактическим материалом, на котором нарисованы в одном случае – буквы (учитель текстом просит выполнить задание: «Саша, Маша стройся в ряд, все умеем мы читать»), в другом – цифры (единичка прискакала следом тройка прибежала, плюсики втерлись между ними. Что получится за ними?), в третьем изображены предметы или явления природы, характерные для времени года или виды спорта. В – четвертых, на трафаретах нарисован различный инвентарь для видов спорта: баскетбол, футбол, волейбол, ракетка, шарик, шайба и др. В пятом – части тела человека и люди разного возраста. Например, представляем время года - «зима», на одном трафарете изображены санки, на другом елка, на третьем - коньки, лыжи и т.д. все эти игровые задания сопровождаются текстом, составленным нами. На текст учителя дети должны построить предложение или выбрать правильный ответ.

В итоге, разработанные нами игровые модели, которые включают различные задания с использованием схем-заданий, карточек-заданий, игротеки, интегрированных заданий вызывала не только интерес у детей, но и ускорила процесс формирования новых двигательных навыков, способствовали воспитанию физических качеств, развивали работу психических функций.

Проведенная опытно-экспериментальная работа исследования показала свою эффективность. Создание и реализация игровой технологии и ее игровых моделей на уроках физической культуры позволяют статистически достоверно улучшать в экспериментальной группе следующие характеристики: двигательную подготовленность ($p < 0,01-0,001$); сформированность навыков владения отдельными игровыми элементами ($p < 0,05$).

Библиографический список:

1. Слостенин, В. А. Педагогика [Текст] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – Москва : Академия, 2007. – 371 с.
2. Швалева, Т. А. Игра. Творчество. Ребенок [Текст] : учебное пособие для студентов / Т. А. Швалева. – Абакан : Изд-во ХГУ им. Н. Ф. Катанова, 2007. – 118 с.
3. Швалева, Т. А. Теория игры и игрового метода [Текст] : учебное пособие для студентов / Т. А. Швалева. – Абакан : Изд-во ХГУ им. Н. Ф. Катанова, 2007. – 14 с.

Шелеметьева Т.В., Бурова О.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

Организация обучения через игру является стимулятором интеллектуального, речевого и эмоционально-волевого развития ребенка. Старшие дошкольники и младшие школьники с ограниченными возможностями здоровья сталкиваются с большими трудностями при изучении окружающего мира и родного языка, в усвоении программного материала. В статье предложены игровые приемы, используемые на логопедических занятиях с детьми с ОНР. Варианты этих игр могут быть использованы логопедами детских садов и общеобразовательных школ, учителями начальных классов.

Ключевые слова: старшие дошкольники, младшие школьники с ограниченными возможностями здоровья, игровые приемы, обучение.

Дошкольный и младший школьный возраст очень важный период в жизни ребенка. Это период становления личности, приобретения знаний об окружающем мире, развития устной и письменной речи, формирования правил поведения. Значительная роль в развитии ребенка отводится игре. В.А. Сухомлинский писал, что игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живой поток представлений, понятий.

По мнению Д.Б. Эльконина, игра является условием открытия ребенком человеческих взаимоотношений. Именно через сюжет игры педагог должен вводить в сферу представления ребенка знания о нормах общественного поведения, о межличностных отношениях детей друг с другом [7, с. 31].

Дети могут постигать мир самостоятельно методом проб и ошибок, путем манипуляции с предметами, но при этом знания его будут примитивны и ошибочны. Только с помощью взрослого может происходить полноценное познание окружающего мира. У детей с ограниченными возможностями здоровья возникают большие трудности в общении со сверстниками и взрослыми, в познании окружающего мира и родно-

го языка, в усвоении программного материала, в проявлении эмоционально-волевых качеств.

В игровой деятельности ребенок приобретает важнейшие психологические новообразования: познание новых областей действительности, в первую очередь социальной; усвоение функций и отношений взрослых людей в обществе; способность действовать в плане воображения; усвоение правил взаимоотношений и социальных мотивов, как подчеркивал в своих работах А.В. Запорожец [6, с.27].

Дидактическая игра содержит две цели: обучающую и игровую. Обучение – цель педагога, а к игре стремится ребенок. В сюжетно-ролевой игре всегда присутствует дидактическая игра. Именно в игровых ситуациях зарождаются элементы учебной деятельности. Потребность в игре у дошкольников и младших школьников необходимо использовать в целях решения определенных учебных и воспитательных задач, что позволяет преодолевать трудности, поддерживать интерес и желание учиться. Благодаря игре, дети приобретают новые умения, знания, навыки.

Л.С. Выготский отмечал, что ни в каком другом периоде своей жизни ребенок не выучивается столь многому, как в

годы своих детских игр, и что игра для ребенка имеет большой смысл: «С годами постепенно уменьшается процент чисто игровых действий и начинает нарастать преобладание речи...Символическое изображение в игре и на более ранней степени является, в сущности, своеобразной формой речи, непосредственно приводящей к письменной речи» [2,с.648]. Организация обучения через игру является мощным стимулятором двигательного, интеллектуального, речевого и эмоционально-волевого развития ребенка.

Для детей с ограниченными возможностями здоровья игра особенно важна. Значительная часть детей с ОВЗ нуждается в особой поддержке взрослого в процессе обучения.

Игровые ситуации требуют от детей с ОВЗ постоянной включенности, формируют навыки диалогической речи, развивают умения сотрудничества с партнером или конкурентом (игры в условиях соревнования), учат владеть эмоциями в выигрышных или проигрышных ситуациях, корректируют поведение, обогащают знания об окружающем мире.

Учебный материал, предлагаемый на занятии или уроке, ребенок получает как сообщение. Часто неуспешность в обучении старшего дошкольника или ученика младших классов обуславливается разными причинами: речевыми нарушениями, задержкой психического развития, ограниченными представлениями об окружающем мире, нарушенным слуховым и (или) зрительным восприятием, дефицитом внимания. И, к сожалению, все старания педагога будут напрасными, так как информация проходит мимо сознания ребенка. Чтобы мотивировать ребенка на учебу, заставить анализировать учебный материал, необходимо активировать его мыслительную деятельность в естественной для него среде – игре. А каждая игра имеет правила. Цели и правила развивающей игры – это как раз тот учебный материал, который необходимо усвоить на занятии или уроке. Таким образом, игра позволяет использовать собственную активность ребенка, удерживать и соблюдать правила игры, заставляет его «добывать» победу самостоятельно, додумываться до решения поставленной цели самому. Знания, полученные таким способом, остаются прочными в учебной деятельности ребенка. Игровые приемы помогают облегчить детям усвоение программных требований.

У детей с ОВЗ достаточно часто отмечается системное недоразвитие речи. Преодоление речевого недоразвития у детей с ОВЗ осуществляется с учетом следующих принципов:

- раннее воздействие на речевую деятельность;
- формирование речи с опорой на закономерности речевого онтогенеза;
- взаимосвязь формирования лексико-грамматических и фонетико-фонематических компонентов языка (в том числе обязательное проведение словарной работы с разбором значений слов);
- индивидуально-дифференцированный подход к детям в процессе логопедической работы с учетом структуры их дефекта, потенциальных возможностей и способностей;
- организация обращенной речи к ребенку с опорой на тактильные ощущения, слуховое и зрительное восприятие (использование наглядного моделирования – рисунки, схемы, знаки, символы).

Необходимые требования к речи взрослого при обращении к детям: ограничение вербальной инструкции взрослому, четкий подбор слов для инструкций, повторение инструкции в случае непонимания или невыполнения требований педагога.

На логопедических занятиях мы обязательно используем игровые приемы. Занятие в игровой форме вызывает у

детей с ОВЗ интерес к происходящему, подталкивает к желанию самому участвовать в игре, повышает мотивацию учиться.

Ниже представлены речевые игры для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, объединенные темой «Дифференциация оппозиционных звуков». Варианты этих игр рекомендуем логопедам и учителям начальных классов при изучении следующих тем: «Дифференциация звуков», «Дифференциация букв», «Предложение», «Предлоги», «Слова-признаки», «Родственные однокоренные слова» и др. Предлагаемые занимательные упражнения могут быть использованы также дефектологами, воспитателями детских садов и групп продленного дня.

Игровые приемы на логопедических занятиях с дошкольниками (6 - 7 лет) и младшими школьниками с ограниченными возможностями здоровья (на примере логопедического занятия по теме «Дифференциация звуков [с – ш] в словах и предложениях»)

Раздел I. От звука к слову.

1. Дифференциация звуков [с – ш] на слух.

Цель: учить детей различать звуки [с – ш] в словах.

Дидактическая игра для дошкольников

«Свистульки-шипульки».

Дети делятся на две команды.

Инструкция для команды «Свистульки»: – Встаньте, если услышите в слове звук «С».

Инструкция для команды «Шипульки»: – Встаньте, если услышите в слове звук «Ш».

Примерный перечень слов: собака, шапка, мишка, крыса, шишка, нос, сушка и т.д.

Примечание: если в слове два звука (сушка), встают одновременно две команды.

Оборудование: символы звуков «С» и «Ш» (свисток и змейка).

Дидактическая игра для школьников «Турнир Звукознаек».

Дети делятся на три команды.

Инструкция для первой команды «Свистульки»: – Встаньте, если услышите в слове только звук «С».

Инструкция для второй команды «Шипульки»: – Встаньте, если услышите в слове только звук «Ш».

Инструкция для третьей команды «Шустрики»: – Встае-те, когда услышите в слове сразу два звука «С» и «Ш».

Примерный перечень слов: старушка, шалаш, пушистый, сосны, шустрый, смешить и т.д.

2. Произношение звуков [с – ш] в словах.

Цель: учить детей правильно произносить слов с оппозиционными звуками, формировать и совершенствовать навыки звуко-слового анализа слова, активизировать словарь и расширять знания ребенка об окружающем мире.

Дидактическая игра для дошкольников «Веселые паровозики»

Дети получают билетки (предметные картинки).

Инструкция: – Выдели звук «С» или «Ш» в слове и найди свой паровозик.

Ребенок со своим словом «садится» в соответствующий паровозик. Логопед (контролер) проверяет билетки, а ребенок четко произносит свое слово.

Оборудование: символы звуков «С» и «Ш» для машинистов паровозиков, предметные картинки-билетки.

Дидактическая игра для школьников «Новоселье»

Детям раздаются предметные картинки.

Инструкции: 1. Выдели звук «С» или «Ш» в слове и найди свой подъезд.

2. Посчитай сколько слогов в слове и размести «ново-села» (предметную картинку) на нужный этаж.

Ребенок прикрепляет картинку и произносит слово, доказывая правильность своего выбора.

Примерный перечень слов: сыр, шар, мышка, крыса, лошадка, самолет, карандаши, самовары.

Оборудование: предметные картинки (слова со звуками «С» и «Ш» разной слоговой структуры), панно двухподъездного четырехэтажного дома.

Раздел II. От слова к предложению.

Произношение звуков [с – ш] в предложении.

Цель: учить правильному произношению звуков в предложении, формировать представление детей о структуре предложения, увеличивать объем вербальной памяти, концентрировать внимание детей.

Дидактическая игра для дошкольников «Живые слова»

Каждому ребенку предлагается запомнить одно слово.

Инструкция: – Давайте поиграем в игру «Живые слова». Ты будешь слово «старушка», ты – слово «на», ты – «сушила», ты – «сушилке», ты – «шарфик». Встаньте в таком порядке, в каком услышите слова в предложении.

Логопед произносит предложение (Старушка сушила шарфик на сушилке.). Дети-слова встают в том же порядке. Логопед меняет порядок слов в предложении, дети перестраиваются.

Дидактическая игра для школьников «Живые слова»

Ученикам раздаются полоски с напечатанными словами. Дети выстраиваются в том порядке, в котором слышат эти слова в предложении, произнесенном логопедом.

Оборудование: полоски с напечатанными словами.

Примечание: школьникам предлагается предложение с большим количеством слов.

Дидактическая игра для дошкольников «Протопай предложение»

Логопед произносит предложение, дети (или логопед) выкладывают схему этого предложения на полу.

Инструкция: – «Скажи» предложение ножками.

Дети вышагивают рядом с полосками (слово-полоска – шаг), четко проговаривая каждое слово в предложении.

Оборудование: картонные полоски – слова, треугольник – предлог, кружок – точка.

Дидактическая игра для школьников «Прочитай» предложение шагами»

Дети вышагивают рядом с полосками (слово-полоска – шаг), четко проговаривая каждое слово в предложении.

Оборудование: полоски – слова, треугольник – предлог, кружок – точка.

Примечание: школьникам предлагаются предложения с большим количеством слов.

Дидактическая игра для дошкольников «Шифровальщики»

Логопед произносит предложение и выкладывает его схему на полу.

Детям предлагается выложить буквы «С» и «Ш» в словах с соответствующими звуками.

Инструкция: – Найди в предложении слова со звуками «С» или

«Ш» и обозначь их буквами.

Оборудование: полоски – слова, треугольник – предлог, кружок – точка, карточки с буквами «С» и «Ш».

Дидактическая игра для школьников «Шифровальщики»

Логопед диктует предложение.

Инструкция: – Изобрази графически предложение. Выдели предлоги. Найди слова со звуками «С» и «Ш», обозначь их соответствующими буквами.

Оборудование: доска, маркеры для доски, ручки, листы бумаги.

Примечание: школьникам даются задания в соответствии с программными требованиями.

Дидактическая игра для дошкольников «Веселые человечки»

Цель: распространение предложения методом подбора прилагательных.

Детям предлагается придумать предложение по сюжетной картинке.

(Например: Кошка спит на подушке.)

По количеству слов выставляются синие фигурки человечков, предлог обозначается маленьким красным человечком.

Инструкция: «Подберите «красивое слово» (слово-признак) к слову «кошка»».

Логопед выставляет желтую фигурку перед словом «кошка», дети повторяют измененное предложение. (Пушистая кошка спит на подушке.)

Инструкция: – Подберите «красивое слово» (слово-признак) к слову «подушка»».

(Пушистая кошка спит на большой подушке.) и т.д.

Учим детей распространять предложение, подбирая слова-признаки.

Оборудование: разноцветные фигурки картонных человечков (много синих и несколько разноцветных), сюжетная картинка.

Примечание: условия игры можно усложнить, если предложить подбор прилагательных со звуками «С», «Ш».

Дидактическая игра для школьников «Красочное предложение»

Ученикам предлагается придумать предложение по сюжетной картинке или с определенным количеством слов (письменно или устно со схемой).

Инструкция:1. Найди в предложении слова-предметы (существительные) и подбери к ним по два (три) слова-признака (прилагательных).

2. Запиши новое предложение (или составь схему нового предложения).

3. Выдели слова-признаки волнистой линией.

Примечание: школьникам предлагается предложение с большим количеством слов.

Примечание: условия игры можно усложнить, предлагая дополнительные условия.

Дидактическая игра для дошкольников «Предложение по кругу»

Дошкольникам предлагается запомнить фразу из 4-5 слов.

(Пушистая кошка спит на большой подушке.)

Инструкция: – Каждый говорит только одно слово из предложения и передает мяч по кругу.

Оборудование: мячик (плюшевая игрушка).

Примечание: игра предлагается для проведения на физминутке или в конце занятия для закрепления пройденного материала.

Дидактическая игра для школьников «Предложение по кругу»

Для школьников усложняется конструкция предложения, ускоряется темп проговаривания слов (Смешная полосатая пушистая кошка спит на большой красной подушке.)

Инструкция: – Называйте слова по порядку, передавая мяч по кругу.

Хочется подметить, что мячик в играх – это средство для превращения обычного устного задания в упражнение, позволяющее ребенку подвигаться. При этом задание стано-

вится более интересным и эффективным, т.к. концентрирует мыслительную деятельность и внимание ребенка, совершенствует его моторику и координацию, ускоряет реакцию ответа, привносит положительные эмоции.

Использование игр и игровых приемов на логопедических занятиях с младшими школьниками оказывает заметное влияние на усвоение грамматических знаний и умений, на развитие речевой активности учащихся. При проведении игры перед учащимися ставятся познавательные задачи, создаются ситуации, заставляющие учеников искать правильный ответ. Игра должна соответствовать целям учебного процесса: формированию фонематического восприятия, навыков звукового и слогового анализа и синтеза слова, правильного звукопроизношения. Дети учатся развернутому высказыванию, умению доказывать правильность своего ответа, обсуждать полученные результаты.

Дети с ОВЗ, как и все остальные дети, а может быть, даже более, нуждаются в том, чтобы окружающая их среда была здоровой, доброжелательной, стабильной. Игра помогает создать теплую атмосферу, доверительные отношения, дружную обстановку.

Особая роль в речевом и психологическом развитии ребенка с ОВЗ отводится родителям. Задачи родителя: быть

участником коррекционного процесса, выполнять рекомендации логопеда, сотрудничать с педагогом, организовывать коррекционно-развивающую среду дома, на прогулке, на отдыхе. Родители должны быть включены в учебный процесс. А для этого мы должны приглашать их на открытые индивидуальные и групповые занятия, объяснять важность логопедических игр с ребенком, консультировать по возникающим в процессе учебы вопросам. Интересный вид работы с родителями – организация совместных праздников, досуга с активным участием родителей в речевых играх и состязаниях.

Благодаря речевым играм у детей дошкольного и младшего школьного возраста расширяется словарный запас, происходит совершенствование грамматического строя речи, осуществляется переход от ситуативной формы речи к контекстной, возрастает регулирующая функция речи в поведении, формируется внутренняя речь как основа вербального мышления.

Занимательные игры побуждают детей думать, рассуждать, искать, творить. У детей с ОВЗ появляется интерес к учебной деятельности. Обучая детей в процессе игры, стремимся к тому, чтобы радость от игры перешла в желание учиться. Учение должно быть с увлечением!

Библиографический список:

1. Бакулина, Г. А. Интеллектуальное развитие младших школьников на уроках русского языка. 1 класс [Текст] / Г. А. Бакулина. – Москва : Владос, 1999.
2. Выготский, Л. С. Десткая психология [Текст] / Л. С. Выготский. – Москва : ЭКСМО-Пресс, 2000.
3. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в развитии ребенка [Текст] / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 2009. – № 6.
4. Гадасина, Л. Я. Звуки на все руки. 50 логопедических игр [Текст] / Л. Я. Гадасина, О. Г. Ивановская. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 1999.
5. Запорожец, А. В. Развитие общения у дошкольников [Текст] / А. В. Запорожец, М. И. Лисина. – Москва : Просвещение, 2009.
6. Придумай слово: Речевые игры и упражнения для дошкольников [Текст] / сост. О. С. Ушакова, А. Г. Арушанова и др. – Москва : Просвещение, 1996.
7. Эльконин, Д. Б. Психология игры [Текст] / Д. Б. Эльконин. – Москва : ВЛАДОС, 1999.

Юркова О.Ю.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ ПРИ ДИСГРАФИИ

В статье раскрыты вопросы, касающиеся особенностей состояния письменной речи младших школьников. В ней рассматриваются психологические приемы, система работы по формированию навыков учебной деятельности в коррекционно-развивающей работе при дисграфии. В статье определены направления работы, методические приемы, даны примеры игровых упражнений, которые смогут использовать в своей работе учителя-дефектологи и учителя-логопеды.

Ключевые слова: нарушение письменной речи, дисграфия, дети с ОВЗ.

Исследования отечественных учёных показывают, что в последние годы возросло количество детей, встречающихся с различными трудностями обучения в начальной школе. Учебные программы общеобразовательной школы составлены таким образом, что они в основе опираются на некий средний уровень актуального развития, которого достигнет нормально развивающийся ребенок к концу дошкольного возраста. Однако практика показывает, что с каждым годом отмечается рост числа детей, которые в силу различных причин генетического, биологического и социального свойства уже приходят в школу психически и соматически ослабленными, социопеда-

гогически запущенными с риском школьной и социальной дезадаптации, резкого снижения учебной мотивации. Среди множества причин школьной неуспеваемости на одном из первых мест стоят нарушения чтения и письма.

Ежегодно в ГППЦ обращается большое количество человек с проблемой школьных трудностей, кроме того, отмечается тенденция к увеличению числа детей с данным запросом.

И.Н. Садовникова указывает на то, что проблема нарушений письменной речи у школьников – одна из самых актуальных для школьного обучения, т.к. письмо и чтение из цели

начального обучения превращаются в дальнейшем в средство получения знаний учащимися. Поэтому, вопросы диагностики и коррекции нарушений письма остаются актуальными и сложными.

Интерес ученых к проблеме нарушений письма у детей – дисграфии, обусловлен многими факторами, и в частности такими, как:

- довольно большая распространенность среди учащихся младших классов нарушений овладения письмом и дальнейшее их перерастание в стойкие дисграфии;

- существует необходимость организации своевременной профилактики, полноценной диагностики и эффективной коррекции нарушений письма;

- многообразии причин возникновения и сложность механизмов дисграфии.

К тому же, интерес к изучению дисграфии связан также с тем, что она является специфическим расстройством речевой деятельности у детей и, одновременно, нарушением усвоения и функционирования одного из важнейших школьных навыков – письма. Следовательно, наличие дисграфии препятствует овладению детьми письменной речью как особой формой речи, являясь своеобразным средством общения и обобщения опыта, освоение которого сопряжено с качественными изменениями интеллектуальной, эмоциональной, волевой и других сфер личности учащихся. Овладение письмом и, в дальнейшем, полноценная реализация этого процесса обеспечиваются множеством структурных звеньев, занимающих разные уровни в иерархии психофизической деятельности, но их совместное функционирование является основой целостного процесса письма. Психологическая система письма изменяется в сторону постепенного перехода от овладения «техникой» записи к формированию письменной речи, письменному выражению мыслей.

Известно, что у детей с нарушениями письма существуют серьезные проблемы в организации учебной деятельности. Школьникам сложно:

- ориентироваться в учебной ситуации (понимать инструкцию, планировать свои действия по ее выполнению, выявлять непонятное, искать нужную информацию);

- произвольно регулировать свое внимание, вовремя включаться в деятельность класса, переключать внимание при смене видов работы, поддерживать общий темп;

- ответственно относиться к результатам своей учебной деятельности, соотносить полученный результат с планируемым и адекватно оценивать его;

- осознавать сильные и слабые стороны у себя, как ученика, видеть свои успехи и достижения.

Поэтому при планировании своих занятий я стараюсь подбирать упражнения с таким расчетом, чтобы каждое из них не только способствовало коррекции нарушений письма, но и работало бы на формирование навыков учебной деятельности:

- умению воспринимать словесную или письменную инструкцию;

- умению планировать и действовать по плану;

- умению управлять своим вниманием и осуществлять самоконтроль;

- умению адекватно оценивать свою работу.

Соединяя логопедические и психологические подходы в одном упражнении важно избежать надуманности, дать почувствовать каждому ребенку, что то, что он делает, важно и нужно для него лично.

Рассмотрим направления работы, методические приемы и упражнения.

1. Развитие умения воспринимать словесную или письменную инструкцию.

Для успешной учебы школьнику необходимо уметь своевременно реагировать на вопрос учителя, отличать новую задачу от старой, четко представлять содержание инструкции. Дети с нарушениями письма на уроках часто переспрашивают учителя, делают не то, что задано и не так. Как объяснил педагог. Поэтому таких учеников необходимо специально упражнять в понимании инструкции к заданию.

Игра «Светофор» приучает детей воспринимать различные утверждения на слух, осмысливать их, оценивать правильность. У школьников красный и зеленый сигналы. Педагог быстро читает 10 – 12 утверждений, среди которых есть верные и неверные. Если утверждение верно, дети поднимают зеленые сигналы, если неверно – красные. В конце игры разбираются утверждения, на которые были даны противоречивые ответы. Примеры утверждений: Сахар кислый, а лимон сладкий. После зимы наступает осень. Слова жюри, брошюра, парашют пишутся с буквой ю.

Игра «Старое и новое». Это упражнение способствует развитию умения отличать новую учебную инструкцию или информацию от прежней. Ученикам можно дать для списывания текст, в который введена новая для детей информация. Педагог просит прочитать текст и задает вопросы: «Что вам было известно раньше? Что нового вы узнали? Откуда вы это узнали?» Так же можно работать с инструкцией к упражнению. Например: Запиши 5 слов на тему «Осень», вместо ударных гласных рисуй «мишень» – кружок с точкой посередине. Педагог просит прочитать инструкцию и подчеркнуть в ней синим карандашом привычное задание, а красным – то, чего раньше не делали.

2. Развитие умения планировать и действовать по плану.

Для детей с дисграфией характерна низкая степень произвольности поведения и деятельности, поэтому действия по плану представляют для них значительные затруднения.

Исходя из этого, согласно концепции, предложенной П.Я. Гальпериным (1974), надо дать детям полную схему ориентировочной основы деятельности и жестко контролировать ее выполнение. Более эффективной в данном случае будет схема, составленная с участием самих детей, так как это повышает их интерес и имеет личностную значимость.

Игра «Составьте алгоритм». Детям предлагается поработать в парах и выполнить задание: составить алгоритм, например, проверки безударных гласных в корне слова. До этого педагог проводит подготовительную работу: разбирает с детьми несколько приемов такой проверки, каждому приему дается название. Через несколько минут пары представляют свои алгоритмы, и выясняется, что они одинаковы, так как действительно целесообразно выполнять действия именно в таком порядке: Смотри в корень! – Откуда слово произошло? – Измени форму слова – Ищи других родственников.

Использование памяток и карт самонаблюдений. Система приемов, помогающих детям качественно выполнить задание, может быть оформлена в виде памятки. При переводе действий во внутренний план можно использовать Карты самонаблюдений (например, как я действую при письме текста под диктовку).

3. Развитие умения управлять вниманием и осуществлять самоконтроль.

Развитие произвольного внимания и самоконтроля – важнейшие направления коррекционной работы по преодолению дисграфии, т.к. именно эти умения зачастую оказывают решающее влияние на качество письма. Систематическая, на протяжении ряда занятий, с увеличением объема и темпа выполнения упражнений тренировка основных свойств вни-

мания значительно повышает уровень успеваемости школьников.

«Внутренний голос» – Педагог называет слова, дети выделяют из каждого слова, например, первый звук и заносят его в транскрипционные скобки. По завершении работы из выделенных звуков составляют слово или предложение. Важным условием здесь является концентрация слухового внимания, т.е. умение работать на слух, не отрывая взгляда от строки, следуя общему темпу работы.

«Выполни проверку» – прием, направленный на развитие итогового самоконтроля. Ученикам объясняют, что написанный текст нужно проверить 2 раза: первый раз – с начала текста, оценивая качество предложений, второй раз – с конца текста, читая слова по слогам и задумываясь о правильности их написания. Этот метод подробно описан П.Я. Гальпериным (1974), но на занятиях можно использовать еще и памятки – алгоритмы проверки с более короткими формулировками и фронтально отрабатывать умение проверять текст вслух, а потом вводить проверку «про себя».

4. Развитие умения адекватно оценивать свою работу. Важным для успешной учебы являются умения ставить цели и добиваться их, видеть собственные успехи и радоваться этому, замечать неудачи и находить их причины. Формированию этих умений, помимо упомянутых Карт самонаблюдений, наглядная фиксация успехов, следующие приемы: «Лесенка успеха», «Линейка достижений».

Таким образом, следует отметить, что формирование навыков учебной деятельности требует планомерной, систематической работы. Каждое упражнение целесообразно повторять в течение 3 – 5 занятий, а некоторые приемы – в течение всего периода обучения. Нужно помнить, что однообразные упорядоченные действия быстро наскучивают и требуют от детей значительных волевых усилий, поэтому упражнения лучше предлагать в игровой форме, подбирать интересный, вызывающий положительные эмоции речевой материал. Используемая система работы способствует привлечению личностных ресурсов ребенка к преодолению его речевого нарушения, а значит, повышает эффективность коррекции стойких форм дисграфии.

Библиографический список:

1. Гальперин, П. Я. Экспериментальное формирование внимания [Текст] / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая. – Москва, 1974.
2. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] / И. Н. Садовникова. – Москва : Владос, 1997.
3. Корнев, А. Н. Дислексия и дисграфия у детей [Текст] / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург, 1995.
4. Парамонова, Л. Г. Как повысить грамотность учащихся [Текст] / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург, 2005.

РАЗДЕЛ III

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОВЗ

Войщева И.А., Луценко О.Ю.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МАОУ «СОШ № 25» г. ТОМСКА

В статье показана специфика организации работы педагога-психолога и учителя-логопеда с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе в условиях современного инклюзивного образования в рамках внеурочной деятельности в МАОУ «СОШ № 25» г. Томска.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, внеурочная деятельность, педагог-психолог, учитель-логопед.

В нашей школе на уровне начального общего образования обучаются 605 детей. Из них 50 имеют статус «ребёнок с ОВЗ»: 4 ребёнка-инвалида, 14 обучающихся с ЗПР, 23 – с ТНР, 9 имеют справку городской ПМПК об индивидуальном подходе в обучении по основным предметам. В условиях современного инклюзивного образования 38 детей обучаются в общеобразовательных классах, а 12 – в специальном (коррекционном) классе V вида.

Целями работы педагога-психолога и учителя-логопеда в соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ выступают создание системы комплексной помощи обучающимся в освоении АОП НОО, коррекция недостатков в физическом и (или) психическом и речевом развитии обучающихся, их социальная адаптация.

В данной статье мы расскажем об особенностях организации внеурочной деятельности для обучающихся с ОВЗ в начальной школе в МАОУ «СОШ № 25» г. Томска. Данное направление работы педагога-психолога реализуется через программы «Азбука добра», «Мой мир», «Развивай-ка». Учитель-логопед корректирует речевую патологию в рамках внеурочной деятельности через следующие программы: «Логопедическая ритмика», «Развитие речи», «Произношение».

Рабочая программа «Азбука добра» [1] предназначена для обучающихся с ОВЗ начальных классов и составлена на основе авторской программы «Этика: азбука добра» для начальной школы И. С. Хомяковой, В. И. Петровой в соответствии с требованиями ФГОС НОО, ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ.

Программа «Азбука добра» является важнейшей частью учебно-воспитательного процесса в начальной школе. Необходимость нравственного образования в школе, начиная с начальных классов, основывается на потребности общества в нравственно зрелой личности, способной следовать принятым в социуме нормам и правилам общения, нести моральную ответственность за свои действия и поступки. Нравственное взросление младших школьников связано прежде всего с тем, что идеи добра и справедливости, проблемы общения наиболее интересны для детей данного возраста.

Цель программы «Азбука добра» – формирование у обучающихся нравственных ориентиров при построении дея-

тельности, общения и взаимоотношений, а также основ мировоззрения и самовоспитания.

Задачи:

- сформировать первоначальные представления о моральных нормах и правилах нравственного поведения, об этических нормах взаимоотношений в семье, между поколениями, носителями различных убеждений, представителями социальных групп;

- способствовать усвоению правил поведения в образовательном учреждении, дома, на улице, в городе, в общественных местах, на природе;

- способствовать формированию этической культуры, дружелюбия и вежливости, уважения и чуткости по отношению к другим людям;

- научить приёмам и правилам ведения дискуссии, аргументированно высказывать своё мнение и внимательно слушать собеседника.

Для решения поставленных задач используются разнообразные методы работы с детьми:

- 1) лично направленные, когда содержание становится актуальным для каждого ребёнка;

- 2) стимулирующие, когда через диалог поддерживается свобода высказываний, что способствует раскованности, пробуждению у детей интереса к нравственным проблемам и созданию общественного мнения;

- 3) развивающие нравственное сознание;

- 4) активизирующие, пробуждающие творческие способности личности, эмоциональную сферу.

Содержание программы ориентировано на игровые, творческие формы, проектную деятельность, работу с фольклорной и художественной литературой. Это позволяет в яркой форме довести до сознания ребёнка представления о внутреннем мире человека: его переживаниях, мотивах, сопровождающих выбор действия и являющихся двигателями поступков.

Программа рассчитана на 135 часов и предусматривает следующее распределение: 1 классы – 33 часа, 2-4 классы – 34 часа. Продолжительность занятий: 1 класс – 30 минут, 2-4 классы – 45 минут. Занятия проводятся 1 раз в неделю.

Рабочая программа «Мой мир» предназначена для обучающихся с ОВЗ начальных классов и составлена на основе ав-

торской программы О. В. Хухлаевой «Тропинка к своему Я» в соответствии с требованиями ФГОС НОО, ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ. [2]

Цель программы – создание коррекционно-развивающего пространства для развития потенциальных возможностей детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, испытывающих трудности в обучении.

Задачи:

1. Мотивировать детей к самопознанию и познанию других людей. Пробудить интерес к внутреннему миру другого человека.
2. Учить детей распознавать эмоциональные состояния по мимике, жестам, голосу, понимать чувства другого человека.
3. Формировать адекватную установку в отношении школьных трудностей – установку преодоления.
4. Развивать социальные и коммуникативные умения, необходимые для установления межличностных отношений друг с другом и учителем.
5. Повышать уровень самоконтроля в отношении проявления своего эмоционального состояния в ходе общения.
6. Формировать терпимость к мнению собеседника.
7. Корректировать у детей нежелательные черты характера и поведения.
8. Расширять пассивный и активный словарный запас обучающихся.

В основе реализации программы лежит теоретическая модель групповой работы с младшими школьниками, которая включает три основных компонента: аксиологический (связанный с сознанием), инструментально-технологический и потребностно-мотивационный.

Аксиологический компонент содержательно представлен ценностями «я»: собственного «я» человека, его связи с «я» других людей и с природными объектами. Он предполагает осознание ребёнком ценности, уникальности себя и окружающих, идентификацию как с живыми, так и с неживыми объектами, осознание единства с миром во всей его полноте.

Инструментальный компонент предполагает овладение рефлексией как средством самопознания, способностью концентрировать сознание на самом себе, внутреннем мире и своём месте во взаимоотношениях с другими.

Потребностно-мотивационный компонент обеспечивает появление у ребёнка потребности в саморазвитии, самоизменении, побуждает к последующей самореализации.

Задачи развития являются четвёртым компонентом в данной модели. Работа с ними осуществляется параллельно, т. е. при построении каждого занятия учитываются все направления, но в зависимости от целей делается акцент на одном из них.

Занятия проходят по определённой схеме, каждая часть которой выполняет свои задачи:

1. Введение в тему.
2. Развёртывание темы.
3. Индивидуализация темы.
4. Завершение.

Для успешной реализации учебного процесса используются групповые и индивидуальные занятия. Групповые занятия проходят в форме тренингов, дискуссий, игр. Индивидуальные занятия необходимы для отработки важных моментов

поведения и деятельности ребёнка, которые по тем или иным причинам он не усвоил в группе. Индивидуальные занятия являются продолжением групповой работы, т. к. помогают ребёнку более эффективно справиться со своими проблемами.

Психокоррекционный процесс рассчитан на учебный год и представляет серию регулярно проходящих встреч. Продолжительность одного занятия в подгруппе обучающихся 1 класса – 30 минут, 2-4-х классов – 45 минут. Частота занятий – 1 раз в неделю.

Рабочая программа «Развивай-ка» предназначена для обучающихся с ОВЗ начальных классов и составлена на основе авторской программы психологической коррекции для обучающихся начальной школы Н. В. Кулешовой в соответствии с требованиями ФГОС НОО, ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ. [3]

Цель программы – оптимизация психического развития ребёнка и более эффективной социализации в образовательной среде и обществе.

Задачи:

- развитие познавательной активности учащихся;
- развитие памяти, мышления, речи, воображения;
- формирование общеинтеллектуальных умений: приёмов анализа, сравнения, обобщения, навыков группировки и классификации;
- совершенствование сенсорно-перцептивной деятельности;
- формирование адекватного поведения ребёнка;
- формирование навыков позитивного общения.

В работе с учащимися используются различные методы игротерапии, АРТ-терапии, сказкотерапии, психорегулирующих упражнений и пр. Особенностью программы «Развивай-ка» является развитие познавательных способностей через задания неучебного характера, поэтому серьёзная работа принимает форму игровой деятельности. Ведь именно игра по-прежнему младшим школьникам легко и быстро усваивать учебный материал, нормы поведения, правила взаимоотношений, оказывая благотворное влияние на развитие и личностно-мотивационную сферу. В то же время систематическое выполнение данных заданий готовят учащихся к участию в интеллектуальных марафонах и конкурсах.

Психокоррекционный процесс рассчитан на учебный год и представляет серию регулярно проходящих встреч. Продолжительность одного занятия – 30 минут. Частота занятий – 2 раза в неделю.

Рабочая программа «Логопедическая ритмика» предназначена для обучающихся с ОВЗ начальных классов и составлена на основе авторской программы «Логоритмика» Е. В. Брюховой в соответствии с требованиями ФГОС НОО, ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ. [4]

Курс логопедической ритмики является пропедевтическим для уроков развития речи, произношения, индивидуальных логопедических занятий.

Цель программы – преодоление речевого нарушения путём развития, воспитания и коррекции у детей с речевой патологией двигательной сферы в сочетании со словом и музыкой.

Задачи:

- развитие слухового внимания;
- развитие музыкального, звукового, тембрового, динамического слуха;

- развитие фонематического слуха;
- развитие пространственной организации движений;
- развитие общей и тонкой моторики, мимики, пантомимики;
- формирование и развитие кинестетических ощущений;
- развитие выразительности и грации движений;
- воспитание переключаемости с одного поля деятельности на другое;
- формирование, развитие, коррекция слухо-зрительно-двигательной координации;
- развитие физиологического и фонационного дыхания;
- развитие чувства ритма;
- воспитание умения перевоплощаться;
- развитие речевой моторики для формирования артикуляционной базы звуков;
- воспитание связи между звуком и его музыкальным образом, буквенным обозначением;
- формирование и закрепление навыка правильного употребления звуков в различных формах и видах речи, во всех ситуациях общения.

Занятия проводятся 2 раза в неделю в форме, отличной от урока (конкурсы, игры, соревнования, путешествия и т. д.).

Рабочая программа «Развитие речи» предназначена для обучающихся с ОВЗ начальных классов и составлена на основе авторской программы «Школа развития речи» Т. Н. Соколовой в соответствии с требованиями ФГОС НОО, ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ. [5]

Цель программы – формирование устной речи и навыков речевого общения с окружающими на основе овладения литературным языком своего народа.

Задачи:

- развитие активного и пассивного словарных запасов;
- воспитание звуковой культуры;
- формирование грамматического строя речи;
- развитие связной речи.

Занятия проводятся 2 раза в неделю в форме, отличной от урока (конкурсы, игры, соревнования, путешествия и т. д.).

Рабочая программа по предмету «Произношение» для обучающихся с ОВЗ начальных классов составлена на основе Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и «Программы специальных (коррекционных) школ для детей с нарушениями речи (раздел

«Произношение»), является результатом изучения и обобщения опыта работы учёных в области логопедической науки: О. Е. Грибовой, Г. А. Каше, В. А. Ковшикова, К. В. Комарова, Р. Е. Левиной, Л. Ф. Спириной, Г. В. Чиркиной и учителей-логопедов специальных (коррекционных) школ V вида. Занятия ведутся 1 раз в неделю в форме, отличной от урока (конкурсы, игры, соревнования, путешествия и т. д.).

Цели курса:

- способствовать более прочному и сознательному усвоению материала на уроках;
- содействовать развитию речи детей;
- совершенствовать у детей навыки лингвистического анализа;
- повышать уровень языкового развития школьников;

Задачи курса:

- обеспечить хорошую речевую (языковую) среду для учащихся: восприятие речи взрослых, чтение книг, слушание разнообразных программ;

- обеспечить создание речевых ситуаций, определяющих мотивацию собственной речи учащихся, развивать их интересы, потребности и возможности самостоятельной речи – в общем, обеспечить речевую практику для учащихся;

- обеспечить правильное усвоение учащимися достаточного лексического запаса, грамматических форм, синтаксических конструкций, логических связей, активизировать употребление слов, образование форм, построение конструкций, обеспечить формирование конкретных умений в области развития речи;

- вести постоянную специальную работу по развитию речи (уровни: произносительный, словарный, морфологический, синтаксический и уровень связной речи, текста), связывая её с уроками грамматики, чтения, с изучаемым материалом;

- обеспечить полное усвоение звукового состава речи и выработку нормального ее темпа и плавности.

Занятия ведутся 1 раз в неделю в форме, отличной от урока (конкурсы, игры, соревнования, путешествия и т. д.).

Таким образом, особенностью психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ в нашей школе является реализация описанных выше программ, направленных на развитие высших психических функций, в рамках внеурочной деятельности.

Библиографический список:

1. Козлов, Э. И. Азбука нравственности [Текст] / Э. Козлов, В. Петрова, И. Хомякова // Воспитание школьников. – 2007. – С. 53.
2. Хухлаева, О. В. Тропинка к своему Я (уроки психологии в начальной школе) [Текст] / О. В. Хухлаева. – Москва : Генезис, 2004. – 28 с.
3. Кулешова, Н. В. Программа психологической коррекции для обучающихся начальной школы [Текст] / Н. В. Кулешова. – 2012. – С. 3.
4. Брюхова, Е. В. Логоритмика [Текст] / Е. В. Брюхова. – Москва, 2015. – С. 5.
5. Соколова, Т. Н. Школа развития речи. Курс «Речь»: Рабочая тетрадь. 1 часть. 2 класс [Текст] / Т. Н. Соколова. – Москва : Росткнига, 2013. – 42 с. – (Юным умникам и умницам).

Головина Ю.В.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОВЗ

В статье показана необходимость развития инклюзивного образования, эффективное использование дистанционного образования, способствующее расширению возможностей и успешной социализации обучающихся с ОВЗ.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дистанционное образование, обучающиеся с ОВЗ.

В настоящее время перед участниками образовательного процесса стоят трудные и ответственные задачи по построению инклюзивного образования. У ребёнка с ОВЗ часто наблюдается слабая связь с миром, бедность контактов со сверстниками и взрослыми, ограничение мобильности, доступа к культурным ценностям, к элементарному образованию.

Терминология, связанная с инклюзивным образованием, находится в стадии разработки. Инклюзивное образование (включённое образование) означает полное вовлечение ребёнка с ОВЗ в жизнь школы.

Термины «инклюзия» и «интеграция» часто используют один вместо другого, считая их синонимами. Инклюзия отличается от интеграции тем, что с самого начала рассматривает всех детей без исключения частью общеобразовательной системы. Таким образом, для детей с особенностями отсутствует необходимость в какой-либо специальной адаптации, поскольку они с самого начала являются частью школьной системы. Это требует реальной адаптации школьного пространства к тому, чтобы встретить нужды и потребности всех детей, ценить и уважать различия.

Инклюзивное образование как часть системы образования позволяет полнее удовлетворить права детей на образование, социальное развитие и достойную жизнь. При этом не существует инклюзивных школ как учреждений нового типа, существуют школы, которые реализуют практику инклюзивного образования. [1] Применение инклюзивного подхода должно стать нормой, знаком современного уровня развития образовательной системы в образовательных учреждениях.

В своей профессиональной деятельности учитель решает ряд задач:

1. Создание условий для освоения образовательной программы:

- организация безбарьерной, развивающей предметной среды;
- создание атмосферы эмоционального комфорта, формирование взаимоотношений в духе сотрудничества и принятия особенностей каждого;
- формирование у детей позитивной, социально направленной учебной мотивации;
- применение адекватных возможностям и потребностям обучающихся современных технологий, методов, приёмов, форм организации учебной работы;
- адаптация содержания учебного материала, выделение необходимого и достаточного;
- адаптация имеющихся или разработка необходимых учебных и дидактических материалов.

2. Создание условий для адаптации детей с ОВЗ в группе сверстников, школьном сообществе:

- организация уроков, внеучебных и внеклассных мероприятий с использованием интерактивных форм деятельности детей;

- организация внеклассной работы, направленной на раскрытие творческого потенциала каждого ребёнка, реализацию его потребности в самовыражении, участии в жизни класса, школы;

- использование адекватных возможностям детей способов оценки их учебных достижений, продуктов учебной и внеучебной деятельности.

3. Привлечение дополнительных ресурсов:

- привлечение специалистов психолого-педагогического сопровождения к участию в проектировании и организации образовательного процесса;

- формирование запроса на методическую и психолого-педагогическую поддержку как со стороны специалистов школы, так и со стороны «внешних» социальных партнеров;

- организация взаимодействия с родителями в духе сотрудничества и разделения ответственности. [2]

На сегодняшний день около 90 тыс. детей имеют нарушения физического статуса, что затрудняет их передвижение в пространстве и доступ к социально-образовательным ресурсам. [3] В таких случаях остро стоит проблема удалённости от квалифицированных учебных заведений. Перед системой образования стоит важная задача обеспечения равного доступа к качественным образовательным услугам всех детей, в том числе и тех, кто по состоянию здоровья не может посещать образовательное учреждение и нуждается в обучении на дому. Актуальность этого направления неоднократно подчёркивалась президентом России.

Системное использование информационно-коммуникационных технологий, технологий дистанционного обучения – эффективное решение проблемы образования и социализации обучающихся с ОВЗ.

Дистанционное обучение обладает рядом качеств, которые делают его весьма эффективным при работе с детьми-инвалидами. Эффективность достигается за счёт индивидуализации обучения: каждый ребёнок занимается по удобному для него расписанию и в удобном для него темпе; каждый может учиться столько, сколько ему лично необходимо для освоения той или иной дисциплины. В зависимости от успехов обучающегося применяется гибкая индивидуальная методика обучения, предлагаются дополнительные, ориентированные на ученика блоки учебных материалов, ссылки на информационные ресурсы.

Дистанционное обучение позволяет свести до минимума непродуктивное использование времени ребёнка. Это позволяет освоить учебный материал в более сжатые сроки.

Дистанционное образование решает некоторые психологические проблемы обучающегося, снимает временные и пространственные ограничения.

Все участники дистанционного обучения обеспечены интернет-доступом. Предоставлен доступ к системе дистанционного обучения (<http://edu.e-school67.ru/index.php>), где рас-

полагаются материалы учебных курсов для поддержки учебного процесса по основным учебным предметам и курсам с 1 по 11 класс.

С целью повышения результативности дистанционного обучения при разработке программ нужно учитывать не только технические и технологические моменты, связанные с организацией данного процесса, образовательные стандарты, САНПИН, но и специфику заболевания, особенности и условия формирования личности обучаемых.

Основной целью коррекционной работы является оказание детям медицинской, психологической, педагогической, логопедической и социальной помощи, обеспечение максимально полной и ранней социальной адаптации. Эффективность лечебно-педагогических мероприятий определяется своевременностью, взаимосвязанностью, непрерывностью, преемственностью в работе различных звеньев. Лечебно-педагогическая работа должна носить комплексный характер. Важное условие комплексного воздействия – согласованность действий специалистов различного профиля.

Проводить уроки с ребёнком-инвалидом непросто. В большинстве случаев осознание своих особенностей здоровья сопровождается эмоциональными переживаниями. Поэтому перед педагогами стоит задача избегать травмирующих ситуаций, оказывающих негативное влияние на эмоционально-личностную сферу.

Особенно важно при работе с детьми с ОВЗ создание условий, обеспечивающих положительную мотивацию обучающихся.

Формирование положительной мотивации, познавательного интереса происходит под влиянием многих факто-

ров: содержания материала, форм и методов обучения, деятельности обучающихся. Конечно, уроки должны быть интересными. Для этого нужно тщательно проработать цель конкретного урока, отобрать необходимый материал, выбрать подходящие методы и средства обучения, создать ситуацию успеха, которая является важным условием для формирования мотивации и развития обучающихся. Немаловажно поддержание положительного эмоционального настроя урока.

Очень важно уже в начальной школе формировать у обучающихся самостоятельность, готовность к умственной творческой деятельности, способность к независимости мысли, готовность отстаивать собственное мнение. С помощью развивающих и творческих заданий можно организовать частую смену деятельности, которая поддерживает работоспособность и повышает активность детей на уроке. Систематическая работа по формированию мыслительных действий обучающихся позволяет им справляться с заданиями повышенной трудности. Использование инновационных методов и приёмов приводит к хорошим результатам и повышению мотивации.

Дистанционное обучение только развивается, но уже сегодня трудно переоценить его значимость. Использование дистанционной формы обучения является одним из эффективных механизмов, который позволяет личности самореализоваться, а учителю – создать такую развивающую среду, в которой у каждого обучающегося будут сформированы определённые компетенции, необходимые ему при выборе профессии, дальнейшей социализации.

Библиографический список:

1. Курганова, Э. Н. Инклюзивное образование – право каждого ребёнка с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Э. Н. Курганова // Молодой учёный. – 2016. – № 16.1. – С. 26–29.
2. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ [Текст] / под ред. М. С. Старовойта. – Москва : Владос, 2011. – 167 с.
3. Информационный материал Министерства образования и науки Российской Федерации, подготовлен в апреле 2012 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/> (дата обращения: 02.02.2017).

Канаева Т.А.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОВЗ В МУНИЦИПАЛЬНОМ БЮДЖЕТНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ЦЕНТР ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА» ЦЕНТРАЛЬНОГО РАЙОНА ГОРОДА КЕМЕРОВО

В статье показана система работы педагогического коллектива в учреждении дополнительного образования по освоению новых педагогических понятий, методик и форм работы, связанных с инклюзивным образованием и формированием доступной образовательной среды для детей с особыми образовательными потребностями здоровья.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, поликультурное общество, мотивация, слабовидящие, слабослышащие.

Согласно информационной карте о внедрении инновационного педагогического опыта в МБОУДО ЦДТ Центрального района организована работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Тема инновационного педагогического опыта – «Внедрение практики инклюзивного образова-

ния в учреждение дополнительного образования», которая рассчитана для реализации с 2013 по 2016 гг.

Сегодня остро актуальным в рамках инновационного педагогического опыта является формирование у педагогических работников новых профессиональных навыков работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в целях

осуществления инклюзивного образования в современной поликультурной социальной среде, так как это является приоритетным направлением образовательной политики государства и социальным запросом родительской общественности.

Целью инновации является формирование у педагогических работников новых профессиональных навыков, необходимых для осуществления инклюзивного образования в системе дополнительного образования.

Задачи инновации:

- изучить проблемы инклюзивного образования в психолого-педагогической теории и практике;

- уточнить понятия «инклюзивное образование», «толерантность» и «поликультурное образование» в системе дополнительного образования и в социальной среде;

- разработать систему мер по развитию мотивации педагогических работников к приобретению новых профессиональных навыков в соответствии с профессиональным стандартом педагога для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья;

- обобщить и представить лучшие педагогические практики по работе с детьми с ограниченными возможностями.

На решение конкретных задач была ориентирована кадровая школа педагогического мастерства ЦДТ «К истокам мастерства», в рамках которой были подготовлены и проведены методистами для педагогических работников педагогические чтения, проблемно-обучающий семинар и круглый стол по проблемам адаптации педагогов к работе с детьми с ОВЗ.

Краткое содержание инновационного педагогического опыта (с указанием форм, методов работы):

- изучение проблем инклюзивного образования в психолого-педагогической теории и практике, в том числе международной;

- уточнение понятий «инклюзивное образование», «толерантность» и «поликультурное образование» в системе дополнительного образования, составление методической папки для педагогов;

- разработка системы мер по развитию мотивации педагогических работников к профессиональному самообразованию и приобретению новых навыков, как материальных, так и нематериальных;

- обобщение лучших методических практик по формированию новых профессиональных навыков педагогических работников в сфере осуществления инклюзивного образования, формирование сборника мастер-классов и описания технологий.

Новизной данной инновации является осуществление принципа доступности качественного образования через применение в учреждении дополнительного образования новых форм выявления, поддержки и сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, внедрение технологий инклюзивного и дистанционного обучения, современных форм работы с семьёй. Также использовались нетрадиционные формы мотивации к педагогической деятельности с особой категорией учащихся, включая и психологические тренинги.

Практической значимостью инновации является модернизированный профессиональный практический педагогический опыт педагогов учреждения, апробированные индивидуальные программы поддержки и сопровождения обучающихся

с ограниченными возможностями здоровья, рост поликультурного образования педагогического коллектива.

Результатом данной инновации стало формирование у педагогических работников новых профессиональных навыков, необходимых для осуществления инклюзивного образования, например, таких как усиленная работа с мимикой в работе со слабослышащими детьми и овладение цветовыми техниками и техниками пальчиковых методик в работе со слабовидящими детьми, добавление на сайт версии для слабовидящих.

Внедрение в деятельность учреждения технологий дистанционного образования и разработка педагогами пошаговых мастер-классов с детальным описанием действий по изготовлению изделий декоративно-прикладного творчества в разных техниках было встречено положительными отзывами родителей. Готовятся для дистанционного обучения отдельные блоки социально-педагогических дополнительных развивающих программ.

На сегодняшний день в МБОУДО ЦДТ Центрального района накопился опыт работы по данной инновации, а именно методические разработки:

1. Информационно-методический бюллетень для педагогических работников ЦДТ «Тётя Роза» (2014 г., педагог –З. Ю. Устьянина).

2. Сборник мастер-классов по развитию речи и вербальной креативности (2015 г., педагог –З. Ю. Устьянина).

3. Методические рекомендации по проведению артикуляционной гимнастики (2015 г., педагог –Д. П. Дриждь).

4. Мастер-классы по изготовлению изделий ДПИ для слабовидящих (2016 г., Н. А. Сыса, Н. В. Плечева, Т. В. Трубочнинова).

Принцип инклюзивного образования состоит в том, что разнообразию потребностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья должна соответствовать такая образовательная среда, которая является наименее ограничивающей и наиболее включающей. Этот принцип означает, что: 1) все дети должны быть включены в образовательную и социальную жизнь образовательного учреждения по месту жительства; 2) задача инклюзивного образовательного учреждения – выстроить систему образования, удовлетворяющую потребности каждого ребёнка; 3) в инклюзивных образовательных учреждениях все дети, а не только дети с инвалидностью, обеспечиваются такой поддержкой, которая позволяет им быть успешными, ощущать безопасность, комфорт и востребованность.

В 2016 году творческим коллективом МБОУДО ЦДТ Центрального района был проведён ряд мастер-классов для слабовидящих детей. Эти мастер-классы включали в себя декоративно-прикладное творчество и концертно-игровые программы, а также познавательные-интеллектуальные программы с участием аниматоров из детского волонтерского объединения.

Ребята поиграли и изучили новые игры с творческим объединением волонтеров «Звезда», также творческим объединением «Музей народной культуры» были проведены мастер-классы по изготовлению обереговых кукол без применения игл и матер-класс творческого объединения художественная мастерская «Радуга», где ребята изготовили открытки своими руками. Такие мастер-классы хорошо развивают

тактильные ощущения и помогают сосредоточиться и подключить другие органы чувств.

Хочется отметить опыт театрально-игровой студии «Авангард», которая посещала МБУ «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Фламинго». Учащиеся объединения в течение года проводили для ребят праздники, игровые программы, к которым активно привлекали детей с ограниченными возможностями здоровья.

В течение последних двух лет у нашего центра сложился и опыт работы с детьми с ОВЗ, которые приходят к педагогам и занимаются в общих группах. Например, творческое объединение «Художественная мастерская «Радуга» посещает ребёнок с ОВЗ как в общей группе, так и по индивидуальным часам с педагогом. Художественная мастерская реализует декоративно-прикладное направление, основная цель которого – помочь детям познать себя через развитие творческих способностей, направить их на путь эстетического, нравственного и духовного взросления средствами изобразительного искусства и развития воображения. Организация образовательного процесса основана на эффективном взаимодействии педагога и учащихся, на создание благоприятной эмоционально-психологической атмосфере в детском коллективе и атмосфере творчества, где каждый ребёнок может реализовать свои возможности. Такие занятия не только помогают ребёнку «раскрыться», почувствовать себя нужным, но и позволяют ему сохранить чувство уверенности в себе, облегчают его активное участие в жизни коллектива, а также способствует наиболее полному вовлечению ребёнка в социальную жизнь, развитию его личности, включая культурное и духовно-нравственное развитие. Формирование ситуаций, способствующих развитию творческих способностей обучающихся, происходит на различных стадиях освоения различного материала, по-этому данное творческое объединение практикует дифференцированные задания на занятиях с детьми с ограниченными возможностями здоровья, чтобы они почувствовали себя социально значимой, гармоничной, позитивной и успешной личностью.

Также в ЦДТ есть опыт включения детей с ОВЗ в работу летнего лагеря, где они вместе с обычными детьми, детьми, попавшими в трудную жизненную ситуацию, и с одарёнными детьми в течение одного оздоровительного сезона получают практику общения, опыт участия в мероприятиях творческого, спортивного, познавательного и патриотического характера.

Постепенная профессиональная трансформация педагога связана с освоением новых профессиональных навыков, с изменением своих установок в отношении учеников, отличающихся от своих сверстников. Опыт показывает, что негативное отношение к инклюзии меняется, когда педагог начинает работать с такими детьми, приобретает свой собственный педагогический опыт, видит первые успехи ребёнка и постепенное позитивное принятие его в среде сверстников.

Те педагоги, которые уже имеют опыт построения своей работы на принципах инклюзивного образования, разработали следующие способы включения:

- 1) принимать учеников с инвалидностью или ограниченными возможностями здоровья как любых других ребят в группе;
- 2) включать их в те же формы проявления активности, хотя ставить разные задачи;
- 3) вовлекать учеников в групповые формы работы и групповое решение задачи, чтобы адаптировать их в детском коллективе;
- 4) использовать активные формы обучения: манипуляции, игры, проекты, лаборатории, полевые исследования.

Спустя три года внедрения инновационного направления в деятельность педагогического коллектива можно сделать вывод, что инновационная карта по инклюзивному образованию проходит успешно и первые шаги по формированию педагогическими работниками новых профессиональных навыков, которые были необходимы для осуществления инклюзивного образования, уже успешно применены в МБОУДО ЦДТ Центрального района и будут продолжаться развиваться.

Следующим шагом в технологии инклюзивного образования является внедрение системного дистанционного образования в учреждении, на что на сегодняшний день направлена работа всего педагогического коллектива.

Курмажинова Н.А.

ОРГАНИЗАЦИЯ УРОКОВ ГЕОГРАФИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье изложены формы проведения уроков географии в условиях реализации программы инклюзивного образования.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, инклюзивное образование, интегрированное обучение, формы занятий.

Сегодня благодаря правительственной программе «Доступная среда» во всех образовательных организациях РФ ведётся активная работа по созданию условий получения образования практически каждому гражданину нашей страны, в том числе и с особенностями его психического и физического развития, возможностей и способностей. В этой связи необходимо создание системы комплексной помощи в освоении

основной образовательной программы, благоприятной адаптивной среды для социализации.

Наиболее адекватными условиями для проведения целенаправленной работы по интеграции детей с ОВЗ располагают комбинированные образовательные организации, где есть возможность создания системы частично интегрированного и даже полного интегрированного обучения.

Приоритетным направлением в организации уроков в условиях инклюзивного образования является развитие адаптивных способностей личности каждого обучающегося для самореализации в обществе, для чего должны быть решены такие задачи, как выявление и удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья при освоении ими основной образовательной программы основного общего образования, а также определение особенностей организации образовательного процесса.

В образовательной организации, работа которой направлена на реализацию программы «Доступная среда» с вероятным появлением обучающихся с ОВЗ, при разработке педагогами как урочной, так и внеурочной деятельности обучающихся необходимо использовать различные виды практических форм занятий, максимально направленных на поддержание работоспособности и активности каждого ребёнка. К обучающимся с ОВЗ в зависимости от вида ограничения здоровья (полное или частичное соответствие возрастной норме уровня психофизического и речевого развития) должны грамотно предъявляться посильные требования, правильно чередоваться различные виды деятельности (игра, учение, экскурсия, наблюдение и т. д.), использоваться необходимые психолого-педагогические средства и приёмы с учётом возрастных психологических особенностей, ведущего вида деятельности и т. д. для того, чтобы привить обучающимся необходимые практические умения и навыки, необходимые им для дальнейшего применения на уроках географии.

Изучение географии в школе потенциально играет огромную роль в коррекционной работе в силу практико-ориентированной направленности самого предмета. Наглядность как свойство географического материала способствует развитию наиболее слабых сторон познавательной деятельности детей с ОВЗ: внимания, наблюдательности, умения сравнивать и анализировать наблюдаемые предметы, явления, понимать их причинно-следственную зависимость.

Использование на уроках географии познавательных игр в любом возрасте не только позволяет разнообразить формы занятий, но и способствует формированию у обучающихся интереса к изучению предмета, развивает их мышление и память, внимание и умение действовать коллективно, либо индивидуально с осознанием личной ответственности, что развивает самостоятельность в обучении и является подготовкой к самообразованию.

Разнообразны и методы коррекционных занятий: наблюдение во время экскурсий, прогулок, организованная деятельность обучающихся на занятиях в повседневной жизни, в игровой деятельности; моделирование; подключение к организации и работе на метеорологической площадке школы; участие в проектной деятельности; географические воображаемые путешествия с составлением маршрутов на картах; брейн-ринги и т. д. В указанных формах занятий детям с ОВЗ с нарушениями опорно-двигательного аппарата можно поручать ведение записей, документации, это делает их активными участниками команды, что немаловажно для микроклимата коллектива класса.

Географический материал по своим свойствам обладает значительными возможностями для развития и коррекции когнитивной сферы у детей: они учатся анализировать, сравнивать изучаемые объекты и явления, понимать причинно-

следственные зависимости. Это, вне сомнения, способствует решению основных задач современного школьного курса географии (дать элементарные, но научные и систематические сведения о природе, населении, хозяйстве своего края, России и зарубежных стран, показать особенности взаимодействия человека и природы, познакомить с культурой и бытом разных народов, помочь усвоить правила поведения в природе).

При систематизации учителем географии уроков в соответствии с рабочей программой должны учитываться особенности каждого ребёнка с ОВЗ, чтобы создать для них максимально комфортные психологические условия на занятиях. Так, для детей с нарушениями речи (ФФН) лучше свести к минимуму публичные выступления на уроках, избегать прямой открытой критики действий ребёнка; с ЗПР и другими формами умственной отсталости применять упрощённые, синонимичные базовые понятия, максимум наглядности, привлекать к экскурсионным формам урока и т. д.

Неоспорим тот факт, что без должным образом налаженного контакта между учителем и ребёнком никакие формы и методы обучения не будут эффективны. Важнейшим аспектом процесса работы с ребёнком с ОВЗ является преодоление невидимой грани, мешающей ребёнку чувствовать комфортно себя в коллективе. В связи с этим стартом для педагога перед работой с особенным ребёнком должна быть организация коммуникативного взаимодействия между педагогом-психологом образовательной организации, родителями обучающегося и, конечно же, самим учеником. Возникает логичный вопрос: каким образом выстроить свои занятия так, чтобы, уделяя ребёнку с ОВЗ повышенное внимание, не нарушить целостность коллектива на уроках и занятиях? Необходимым условием для реализации данной задачи является стимулирование успешности каждого ученика класса на разных этапах реализации целей урока. Ситуации успеха положительно сказываются на общем настроении коллектива, а общие задачи способствуют присутствию в работе класса командного духа.

В заключение хотелось бы привести несколько примеров форм организации учебной деятельности на уроках географии в условиях инклюзивного обучения согласно ФГОС:

1. Урок-семинар. Данная форма урока удобна тем позволяет включить весь класс в активную самостоятельную работу, стимулировать усвоение материала, приучить к самообразованию. При создании непосредственной обстановки учитель может вовлечь в процесс обсуждения материала любого ребёнка, ориентируясь на его индивидуальные особенности и способности, а также обозначить для своей работы «проблемные зоны» в знаниях обучающихся. Данная форма, конечно же, не может применяться ежеурочно, но при этом трудно переоценить её роль в воспитании самостоятельности учащихся и развитии навыков монологической речи.

2. Урок-экскурсия. Обеспечивает обучающимся непосредственное знакомство с явлениями окружающей жизни в их статике и динамике, взаимосвязях с другими явлениями. Для детей с особенностями развития интеллекта подобная форма урока оптимальна как пример применения своих знаний на практике, что благоприятно сказывается на мотивации к обучению.

3. Проектная деятельность. Это, без сомнения, одна из самых трудных форм работы. Но для любого ребёнка, а для детей с ОВЗ, пожалуй, особенно, успех в данной работе явля-

ется важной составляющей для формирования личностных качеств волевой и эмоциональной сферы, повышает уверен-

ность в собственных силах, мотивирует на преодоление препятствий, что немаловажно.

Библиографический список:

1. Власова, Т. А. Обучение детей с ЗПР [Текст] / Т. А. Власова. – Москва : Просвещение, 1981.
2. Дубанов, И. С. Игры на уроках географии [Текст] / И. С. Дубанова. – Чебоксары : Клио, 1999.
3. Суслов, В. Г. Развивающие упражнения на уроках географии [Текст] / В. Г. Суслов. – Москва : АСТ Астрель, 2004.
4. Суслов, В. Г. Теория и практика коррекционно-развивающего обучения географии в школе [Текст] / В. Г. Суслов. – Санкт-Петербург : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2005.
5. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся [Текст] / Г. И. Щукина. – Москва : Педагогика, 1988.

Кучергина О. В.

О ВЫЯВЛЕНИИ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье показана актуальность выявления готовности педагогов общеобразовательных организаций массового типа к реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями); представлены материалы для проведения выборочного социологического опроса, предназначенного для выявления мотивационной, теоретической и практической готовности педагогов к реализации перечисленных федеральных государственных образовательных стандартов.

Ключевые слова: инклюзивное образование, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, федеральный государственный образовательный стандарт, готовность педагогов к реализации ФГОС, выборочный социологический опрос.

Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья – одна из актуальных и дискуссионных проблем современного российского образования. В соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. [1, с. 6]

Таким образом, инклюзивным образованием будет считаться образование обучающихся с ОВЗ как совместно с другими обучающимися (не имеющими ограничений по здоровью), так и в отдельных классах, группах или отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам, т. е. в специальных (коррекционных) школах.

Кто относится к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья? В соответствии со ст. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий. [1, с. 5]

Понятие «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» охватывает категорию детей и подростков, а также лиц, достигших 18 лет, и старше, жизнедеятельность которых характеризуется какими-либо ограничениями или отсутствием способности осуществлять деятельность способом или в рамках, считающихся нормальными для человека данного возраста. Диапазон различий в развитии детей с ОВЗ чрезвычайно велик – от практически нормально развиваю-

щихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей-инвалидов с необратимым тяжёлым поражением центральной нервной системы и (или других) жизненно важных органов и систем организма; от ребёнка, способного при специальной поддержке на равных обучаться совместно со здоровыми сверстниками, до детей, нуждающихся в разработанной применительно к их возможностям специальной индивидуальной программе развития (СИПР).

Статус «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» ребёнок получает только после прохождения обследования на психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). На основании приказа Министерства образования и науки РФ от 20.09.2013 г. № 1082 «Об утверждении положения о психолого-медико-педагогической комиссии» проводятся обследования детей в возрасте от 0 до 18 лет в целях своевременного выявления особенностей в физическом и (или) психическом развитии и (или) отклонений в поведении.

В настоящее время в системе общего образования нашей страны реализуются шесть федеральных государственных образовательных стандартов:

- ФГОС дошкольного образования (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 г. № 1155);

- ФГОС начального общего образования (утверждён приказом Министерства образования и науки РФ от 06.10.2009 г. № 373);

- ФГОС основного общего образования (утверждён приказом Министерства образования и науки РФ от 17.12.2010 г. № 1897);

- ФГОС среднего общего образования (утверждён приказом Министерства образования и науки РФ от 17.05.2012 г. № 413);

- ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утверждён приказом Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 г. № 1598);

- ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 г. № 1599).

Особый интерес предоставляют для нас два последних из перечисленных выше стандартов, условно называемые ФГОС инклюзивного образования. Они вступили в силу с 1 сентября 2016 года и регламентируют организацию образования для разных групп обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Главной целью реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является обеспечение доступного качественного образования для всех обучающихся, имеющих любые отклонения от нормативного развития. Введение и реализация ФГОС инклюзивного образования, безусловно, потребовало должной подготовки со стороны административных и педагогических работников, в т. ч. из общеобразовательных организаций массового типа. С целью выявления наиболее типичных затруднений в вопросах обеспечения качественного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях муниципальных общеобразовательных школ Иркутской области нами с декабря 2016 года проводится выборочный социологический опрос административных и педагогических работников, размещенный на сайте ГАУ ДПО «Институт развития образования Иркутской области» (<http://iro38.ru>).

Предметом изучения данного опроса является наличие затруднений у работников муниципальных общеобразовательных школ в вопросах обеспечения качественного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей – инвалидов мотивационного, теоретического и практического характера. Форма проведения – анонимный интерактивный опрос респондентов в рамках заполнения анкеты, состоящей из четырех разделов:

- 1 раздел состоит из восьми вопросов общего статистического характера (категория работника, его пол, уровень образования, стаж работы и пр.);

- 2 раздел содержит 10 вопросов по выявлению затруднений мотивационного характера (перечень затруднений представлен в табл. 1);

- 3 раздел содержит 10 вопросов по выявлению затруднений теоретического характера (перечень затруднений представлен в табл. 1);

- 4 раздел содержит 10 вопросов по выявлению затруднений практического характера (перечень затруднений представлен в табл. 1).

Таблица 1

2 раздел анкеты 3 раздел анкеты 4 раздел анкеты

Затруднения мотивационного характера Затруднения теоретического характера Затруднения практического характера

1 вопрос: принятие педагогом обучающихся с ОВЗ и детей-инвалидов.

2 вопрос: наличие желания у педагога работать с обучающимися с ОВЗ и детьми-инвалидами.

3 вопрос: самооценка готовности педагога к обучению детей с ОВЗ и детей-инвалидов.

4, 5, 6, 7 вопросы: принятие педагогом ФГОС инклюзивного образования.

8 вопрос: наличие желания у педагога работать с учётом требованию ФГОС инклюзивного образования.

9, 10 вопросы: самооценка готовности педагога к реализации ФГОС инклюзивного образования. 1, 2, 3, 4, 5, 6 вопросы: знание педагогами отдельных аспектов федеральной нормативно-правовой базы по получению образования детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами.

7, 8, 9, 10 вопросы: знание педагогами отдельных аспектов ФГОС инклюзивного образования. 1, 2 вопросы: наличие затруднений при разработке программного обеспечения образовательного процесса.

3 вопрос: наличие затруднений в выборе методов, средств и форм обучения детей с ОВЗ и детей-инвалидов

4, 5, 6, 7, 8 вопросы: наличие трудностей в создании специальных условий для образования обучающихся с ОВЗ.

9 вопрос: наличие трудностей во взаимодействии с родителями (законными представителями) обучающихся с ОВЗ и детей-инвалидов

10 вопрос: наличие трудностей в меж-профессиональном сотрудничестве

В приложении 1 нами представлен в полном объёме текст опроса, который будет проводится на протяжении 12 месяцев (с декабря 2016 по декабрь 2017 года).

К сожалению, ограниченные рамки данной статьи и то, что проведение опроса находится на начальном этапе, не позволяет нам представить в полном объёме полученные результаты. Однако следует отметить, что данный опрос вызвал интерес у представителей муниципальных общеобразовательных школ Иркутской области, о чём свидетельствуют количество принявших за первый месяц проведения опроса (декабрь 2016 г.) участие респондентов. Это 232 человека, в т. ч. административные работники – 50 чел. (22 %), педагогические работники – 182 чел. (78 %).

Проведённый анализ результатов первого месяца опроса выявил недостаточный уровень готовности его участников к реализации ФГОС инклюзивного образования, что проявляется в наличии у респондентов прежде всего затруднений мотивационного характера. Например, только 66 % участников опроса считают, что все дети с ОВЗ и (или) инвалидностью должны иметь возможность учиться. О том, что эти дети не должны иметь возможности учиться совместно со здоровыми сверстниками в одном классе, заявили 53 % респондентов. Отметим, что введение и реализация ФГОС инклюзивного образования в школе усложнит их работу, 41 % опрошенных.

Безусловно, все выявленные в ходе проведения выборочного социологического опроса затруднения будут учтены при разработке программ повышения квалификации по вопросам организации инклюзивного образования, проведении

организационно-педагогических мероприятий (семинаров, конференций, дискуссий) на уровне региона, составлении методических рекомендаций по вопросам введения и реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). С нашей точки зрения, данные меры позволят повысить уровень готовности административных и педагогических работников общеобразовательных организаций массового типа к реализации ФГОС инклюзивного образования.

Итоговые результаты проведения выборочного социологического опроса работников муниципальных общеобразовательных школ Иркутской области будут рассмотрены по его окончанию в дальнейших публикациях.

Итоговые результаты проведения выборочного социологического опроса работников муниципальных общеобразовательных школ Иркутской области будут рассмотрены по его окончанию в дальнейших публикациях.

Библиографический список:

1. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон [Текст]. – Москва : КНОРУС, 2013. – 176 с.

Приложение 1

Анкета для выявления профессиональных затруднений в вопросах обеспечения качественного образования обучающихся с ОВЗ и детей-инвалидов

Уважаемый коллега! Просим Вас ответить на вопросы данной анкеты. Внимательно прочитайте и честно ответьте! Ваше мнение будет учтено при разработке методических рекомендаций и программ повышения квалификации для педагогов инклюзивного профиля, при планировании и проведении консультационных и просветительских мероприятий на базе ГАУ ДПО «Институт развития образования Иркутской области» в 2016–2017 гг. Отмечаем, что данное анкетирование проходит анонимно, без указания ФИО и места работы.

1 раздел

Отвечая на вопросы этого раздела, Вы выбираете только один из предложенных вариантов ответов в вопросах №№ 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, а отвечая на вопрос № 5, Вы можете выбрать любое количество ответов, исходя из особенностей профессиональной деятельности.

1. Пожалуйста, укажите к какой категории работников муниципальной общеобразовательной школы Вы относитесь:

- Административный работник
- Педагогический работник

2. Пожалуйста, укажите свой пол:

- женский
- мужской

3. Пожалуйста, укажите свой уровень образования:

- Среднее профессиональное (непедагогическое)
- Среднее профессиональное (педагогическое)
- Высшее профессиональное (непедагогическое)
- Высшее профессиональное (педагогическое)
- Высшее профессиональное (дефектологическое)
- Иное

4. Пожалуйста, укажите свой стаж работы с обучающимися с ОВЗ и детьми-инвалидами:

- до 5 лет
- от 5 до 10 лет
- от 10 до 20 лет
- более 20 лет

5. Пожалуйста, укажите, с какой группой (группами) обучающихся с ОВЗ Вы работаете:

- С нарушениями слуха
- С нарушениями зрения
- С нарушениями опорно-двигательного аппарата
- С задержкой психического развития
- С расстройствами аутистического спектра
- С нарушениями интеллекта
- С тяжёлыми нарушениями речи
- Со сложными дефектами

6. Проходили ли Вы курсы повышения квалификации по проблемам обучения детей с ОВЗ в 2013–2016 гг.?

- Да
- Нет

7. Проходили ли Вы курсы повышения квалификации по проблемам введения ФГОС НОО образования обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в 2015–2016 гг.?

- Да
- Нет

8. Проходили ли Вы профессиональную переподготовку по проблемам обучения детей с ОВЗ в 2013–2016 гг.?

- Да
- Нет

2 раздел

Отвечая на вопросы этого раздела, Вы выбираете только один вариант из предложенных ответов!

1. С Вашей точки зрения, все дети, имеющие ограниченные возможности здоровья и (или) инвалидность, должны иметь возможность учиться?

- Все
- Не все
- Затрудняюсь ответить

дет.

2. С Вашей точки зрения, все дети, имеющие ограниченные возможности здоровья и (или) инвалидность, должны иметь возможность учиться совместно со здоровыми сверстниками в одном классе?

- Да
- Нет
- Затрудняюсь ответить

3. Оцените свою готовность к обучению детей с ОВЗ и детей-инвалидов:

- Высокая
- Средняя
- Низкая
- Затрудняюсь ответить

4. Как Вы считаете, чем обусловлено введение ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в школах с 01.09.2016 г.?

- Модной тенденцией
- Необходимостью обучать всех детей, относящихся к категории обучающихся с ОВЗ
- Ужесточением контроля со стороны надзорных органов за деятельностью муниципальных общеобразовательных школ
- Необходимостью создать условия для доступного, качественного образования всех групп обучающихся ограниченными возможностями здоровья

5. Как, с Вашей точки зрения, введение и реализация ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) отразится на деятельности школы, где Вы работаете?

- Никак не отразится
- Позволит повысить качество оказываемых образовательных услуг
- Ухудшит качество оказываемых образовательных услуг
- Усложнит мою работу
- Затрудняюсь ответить

6. С Вашей точки зрения, успешность введения ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в конкретной школе зависит от каких причин?

- От готовности каждого работника школы к реализации указанных стандартов
- От наличия соответствующей материально-технической среды в школе
- От наличия специальных программ и учебников для обучающихся с ОВЗ
- От наличия адаптированной основной общеобразовательной программы школы

7. С Вашей точки зрения, реализация ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) сопровождается введением инноваций в конкретной школе?

- Да
- Нет
- Отчасти
- Затрудняюсь ответить.

8. Вы хотите осуществлять свою профессиональную деятельность с учётом требований ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)?

- Да
- Нет
- Затрудняюсь ответить

9. Оцените свою готовность к работе по ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями):

- Высокая
- Средняя
- Низкая
- Затрудняюсь ответить

10. Чувствуете ли Вы в себе уверенность в том, что Вы преодолеете трудности при переходе на указанные стандарты?

- Да
- Нет
- Отчасти
- Затрудняюсь ответить

3 раздел

Отвечая на вопросы этого блока, Вы выбираете только один из вариантов предложенных ответов!

1. Что понимается под «инклюзивным образованием» в соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 г. № Ф3-273 «Об образовании в РФ»?

А. Инклюзивное образование – совместное обучение здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья.

В. Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

С. Инклюзивное образование – создание специальных условий для обучения детей-инвалидов.

2. Кто относится к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 г. № Ф3-273 «Об образовании в РФ»?

А. Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтверждённые психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

В. Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – это ребёнок-инвалид.

С. Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – это учащийся специальной (коррекционной) школы.

3. Как может быть организовано образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 г. № Ф3-273 «Об образовании в РФ»?

А. Образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано совместно со здоровыми сверстниками.

В. Образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

С. Образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано в лечебных учреждениях и учреждениях социальной защиты.

4. Что относится к специальным условиям в соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 г. № Ф3-273 «Об образовании в РФ»?

А. Под специальными условиями понимаются условия обучения, воспитания и развития, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

В. Под специальными условиями понимается психолого-педагогическое сопровождение обучающегося с ограниченными возможностями здоровья в условиях школы.

С. Под специальными условиями понимаются условия, необходимые для успешного обучения ребёнка-инвалида в массовой школе.

5. Какая образовательная программа в соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 г. № Ф3-273 «Об образовании в РФ» является адаптированной?

А. Адаптированная образовательная программа – это образовательная программа, приспособленная для обучения детей-инвалидов.

В. Адаптированная образовательная программа – это образовательная программа, используемая в системе общего образования для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

С. Адаптированная образовательная программа – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учётом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц.

б. К основным группам обучающихся с ограниченными возможностями здоровья относятся следующие обучающиеся:

А. Обучающиеся с нарушениями слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие); с нарушениями зрения (слепые, слабовидящие); с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата; с нарушениями эмоционально-волевой сферы (с расстройствами аутистического спектра); с нарушениями интеллекта; с задержкой психического развития; с тяжёлыми нарушениями речи; со сложными недостатками развития.

В. Дети-инвалиды.

С. Дети с хроническими заболеваниями.

7. Что такое федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ)?

А. ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ – совокупность обязательных требований к образованию определённого уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утверждённых федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

В. ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ представляет собой совокупность обязательных требований при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

С. ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ – это система требований, предъявляемых к организации образовательного процесса в условиях специальной (коррекционной) школы

8. Что такое федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями))?

А. ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) представляет собой совокупность обязательных требований при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ в организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

В. ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) – это система требований, предъявляемых к организации образовательного процесса в условиях специальной (коррекционной) школы.

С. ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) – совокупность обязательных требований к образованию определённого уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утверждённых федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

9. Какие разделы входят в структуру адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья?

А. Целевой раздел, содержательный раздел, организационный раздел.

В. Целевой раздел, содержательный раздел, организационный раздел, коррекционно-развивающий раздел.

С. Пояснительная записка, аналитический раздел, целевой раздел, содержательный раздел, организационный раздел.

10. Какие разделы входят в структуру адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)?

А. Целевой раздел, содержательный раздел, организационный раздел.

В. Целевой раздел, содержательный раздел, организационный раздел, коррекционно-развивающий раздел.

С. Пояснительная записка, аналитический раздел, целевой раздел, содержательный раздел, организационный раздел.

4 раздел

Отвечая на вопросы этого раздела, Вы выбираете только один из предложенных вариантов ответов в вопросах!

1. Испытываете ли Вы затруднения в составлении адаптированных рабочих общеобразовательных программ учебных предметов (курсов)?

- Да
- Нет
- Отчасти
- Затрудняюсь ответить

2. Испытываете ли Вы затруднения в разработке специальной индивидуальной программы развития (СИПР)?

- Да
- Нет
- Отчасти
- Затрудняюсь ответить

3. Испытываете ли Вы трудности с выбором методов обучения и умением сочетать методы, средства и формы обучения детей с ОВЗ и детей-инвалидов?

- Да
- Нет
- Отчасти
- Затрудняюсь ответить

4. В Вашей школе созданы условия, предъявляемые к организации пространства, в котором обучается ребёнок с ОВЗ и ребёнок-инвалид (доступность для ребёнка всех помещений, наличие учебных классов, кабинетов для проведения коррекционных занятий, спортивных помещений, учебных мастерских, помещений для приёма пищи и осуществления гигиенических процедур, библиотеки и др.)?

- Да
- Нет
- Отчасти
- Затрудняюсь ответить

5. В Вашей школе имеются в достаточном количестве технические средства обеспечения комфортно-го доступа ребёнка с ОВЗ и ребёнка-инвалида к образованию (ассистирующие средства и технологии)?

- Да
- Нет
- Отчасти
- Затрудняюсь ответить

6. В Вашей школе имеются в достаточном количестве технические средства обучения, учитывающие особенности психофизического развития обучающихся с ОВЗ (мультимедийные проекторы, интерактивные доски, компьютеры с соответствующим программным обеспечением, электронные микроскопы, звуко-усиливающие устройства, видеоувеличители и пр.)?

- Да
- Нет
- Отчасти
- Затрудняюсь ответить

7. В Вашей школе имеются в достаточном количестве специальные учебники, рабочие тетради, ди-дактические материалы, отвечающие особым образовательным потребностям обучающихся с ОВЗ?

- Да
- Нет
- Отчасти

- Затрудняюсь ответить
- 8. Вы умеете организовывать учебное (рабочее) место обучающегося с ОВЗ?
 - Да
 - Нет
 - Отчасти
 - Затрудняюсь ответить
- 9. Вы испытываете трудности, осуществляя взаимодействие по вопросам обучения, воспитания, социализации, оздоровления обучающихся с ОВЗ с их родителями (законными представителями)?
 - Да
 - Нет
 - Отчасти
 - Затрудняюсь ответить
- 10. Вы испытываете трудности, осуществляя взаимодействие по вопросам обучения, воспитания, социализации, оздоровления обучающихся с ОВЗ с другими педагогическими работниками (учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог, тьютор, социальный педагог и пр.), а также специалистами медицинского профиля?
 - Да
 - Нет
 - Отчасти
 - Затрудняюсь ответить

Лукьянова Т.Д., Жуйкова С.Е.

ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается организационно-содержательная модель деятельности ресурсного центра в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, модель деятельности ресурсного центра.

В настоящее время в России (по данным статистики 2010–2012 гг.) насчитывается более 2 млн детей с ограниченными возможностями здоровья (8 % детской популяции), из них около 700 тысяч детей-инвалидов. Наше государство ориентировано на создание для этих детей оптимальных условий для получения качественного образования. С 1 сентября 2016 г. вступили в силу ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС обучающихся с умственной отсталостью.

Введение инклюзивного образования должно обеспечить равный доступ к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Оно подразумевает дополнительное психолого-медико-педагогическое сопровождение ребёнка с ОВЗ, а значит, наличие в образовательном учреждении ставок психолога, логопеда, дефектолога, тьютора, массажиста и т. п. и создание психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПК).

На сегодняшний день образовательные учреждения находятся в ситуации, когда требования нормативных документов, закрепляющие инклюзивное образование, существуют на фоне почти полного отсутствия законодательных основ с точки зрения его материально-экономической обеспеченности.

В школах, особенно в сельской местности, нет или недостаточно специалистов (психологов, дефектологов, логопедов), тем более тьюторов, а значит, не может быть организована полноценная работа ПМПК.

Среди других трудностей, с которыми сталкивается школа в условиях инклюзивного образования, можно отметить:

- отсутствие механизмов реализации специальных образовательных условий и сетевого взаимодействия;
- профессиональную и психологическую неготовность педагогов к работе с детьми с ОВЗ (недостаточное владение или незнание специальных методов, приёмов, способов обучения особых детей; недостаточный уровень академической подготовки в области коррекционной педагогики; психологические барьеры, возникающие при общении с детьми с ОВЗ, их родителями и общественностью);
- недостаточную обеспеченность учебно-методической литературой.

Нам кажется, что решение вопроса об обеспечении каждой школы узкими специалистами ещё долго будет «больным» для нашего образования. В этих непростых условиях мы предлагаем для апробации организационно-содержательную модель деятельности Ресурсного центра, который бы осуществлял решение этих основных проблем.

В условиях дефицита специалистов мы предлагаем создать при городских (районных) отделах образования единый для школ города (района) Ресурсный центр, где будут сосредоточены специалисты специального образования (педагог-дефектолог, коррекционные педагоги, психологи, логопеды и т. п.), которые смогут оказывать образовательным учреждениям методическую, научно-методическую, консультативную, диагностическую и другие виды помощи.

Одна из возможных моделей организации Ресурсного центра – модель «Консультант».

Модель предназначена для массовых школ, не имеющих возможности самостоятельно осуществлять психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ и не имеющих в

штатном расписании необходимых специалистов. Деятельность специалистов Центра организуется по запросу и на основании плана, утвержденного Администрацией районного или городского отдела образования. Центр обязательно должен быть мобильным для оказания помощи сельским школам.

Центральным направлением является работа с детьми, имеющими трудности в обучении и воспитании.

Приоритетной целью такой деятельности должно стать построение образовательной вертикали (включая службы ранней помощи, дошкольные учреждения и школы разного уровня), которая позволит всем детям с ОВЗ обучаться совместно со здоровыми сверстниками, но на уровне своих возможностей.

Для реализации данной цели Центр последовательно должен решать следующие задачи:

1. Повышение психолого-педагогической компетентности участников образовательного процесса.
2. Организация психолого-педагогического сопровождения детей, включая осуществление коррекционной работы, на базе Центра и на основании имеющихся договоров на базе образовательных учреждений.
3. Обеспечение сетевого взаимодействия школьных, дошкольных и учреждений дополнительного образования,

осуществляющих инклюзивное (возможно и интегрированное) обучение и образование.

Основными направлениями работы Ресурсного центра могут быть:

- диагностическая работа, обеспечивающая выявление особенностей развития и здоровья обучающихся с ОВЗ с целью создания благоприятных условий для усвоения ими содержания основной общеобразовательной программы;
- коррекционно-развивающая работа, обеспечивающая организацию мероприятий, способствующих личностному развитию учащихся, коррекции недостатков в психическом развитии и освоению ими содержания образования;
- консультативная работа, обеспечивающая просвещение педагогов и родителей детей с ОВЗ по вопросам реализации дифференцированных психолого-педагогических условий обучения, воспитания, коррекции, развития и социализации обучающихся.

Ниже приведены возможные направления деятельности специалистов центра на примере работы психолога (табл. 1) и возможность его взаимодействия с образовательным учреждением в области коррекционно-развивающей работы с обучающимися ОВЗ (табл. 2).

Таблица 1.

Основные направления деятельности специалистов Ресурсного центра на примере работы психолога

| Ситуации, «запускающие» вид деятельности | Вид деятельности психолога | Основные результаты работы |
|---|--|---|
| Плановая диагностика: - в определённые периоды обучения; - входящая диагностика ребёнка; - мониторинг развития ребёнка. | Психолого-педагогическая диагностика | Психолого-педагогические рекомендации педагогам. Консультирование родителей, педагогов. Проектирование маршрута обучения. Коррекционно-развивающая работа. |
| Выявление психологических проблем, лежащих вне сферы деятельности или компетенции школьного психолога (психиатрические, логопедические, социальные) | Диспетчерская работа | Информирование администрации школы, родителей. Консультирование родителей. Перенаправление ребёнка к другим специалистам. Сопровождение ребёнка и семьи во время работы со специалистами. Получение рекомендаций для работы от других специалистов. |
| Плановые выступления на родительских собраниях, педсоветах, методических советах | Психолого-педагогическое просвещение | Консультирование по возникающим проблемам |
| Сотрудничество с педагогами предметниками (классными руководителями) | Консультирование педагогов по вопросам обучения, взаимодействия, психологическим проблемам школьников | Создание и реализация педагогом и психологом совместной коррекционно-развивающей работы. |
| Запрос педагога на психолого-педагогическую диагностику (индивидуальную, групповую, по результатам коррекционно-развивающей работы) | Проведение психолого-педагогической диагностики | Рекомендации по итогам работы. Консультирование всех участников образовательного процесса. |
| ПМПК | Участие в заседаниях ПМПК. Предоставление психолого-педагогического заключения о состоянии ребёнка с ОВЗ. | |
| Запрос родителей на проведение диагностики и консультации | Диагностика. Консультирование родителей по проблемам ребёнка или семьи. | Рекомендации родителям по вопросам проблемы и по организации коррекционной работы. |

| | | |
|---|---|---|
| Консультирование родителей по итогам диагностики, коррекционно-развивающей работы. | Консультирование родителей | Рекомендации по итогам работы |
| Изменение образовательных условий (маршрута, индивидуального плана) ребёнка | Участие в проектировании образовательной среды, заседаниях ПМПК | Рекомендации участникам процесса. Психологический блок образовательного процесса. |
| Запрос учреждения в экстренных случаях (изменение педагогической ситуации, конфликты, ухудшение показателей качества образования и т. п.) | Сотрудничество с образовательным учреждением в решении возникшей проблемы | Реализация программ, направленных на решение экстренных проблем. |

Таблица 2

Функциональные обязанности и направления деятельности различных специалистов школы и Ресурсного центра (на примере одного направления: коррекционно-развивающая работа с обучающимися ОВЗ)

| Психолог | Классный руководитель (куратор, тьютор) | Завуч | Социальный педагог | Педагог-предметник |
|--|--|--|--|--|
| Коррекционно-развивающая работа с ребёнком ОВЗ | | | | |
| Постановка задач коррекционно-развивающей работы | Участие в постановке задач | Участие в постановке задач, создание условий для коллективной постановки задач | Участие в постановке задач | Участие в постановке задач |
| Разработка программы коррекционно-развивающей работы | | Предоставление времени для проведения работы | | |
| Планирование работы, организация условий для её проведения | Организация встреч с родителями и детьми | Контроль | Организация встреч с родителями и детьми | |
| Реализация программы | Реализация программы | Контроль | | Реализация программы |
| Мониторинг программы | Предоставление результатов | | Предоставление результатов | Предоставление результатов |
| Составление психолого-педагогических рекомендаций по работе с ребёнком | Применение психолого-педагогических рекомендаций | Контроль за применением психолого-педагогических рекомендаций | Применение рекомендаций в собственной деятельности | Применение психолого-педагогических рекомендаций |
| Планирование дальнейшей работы | Согласование задач работы с ребёнком и семьёй | Организация условий для взаимодействия специалистов для решения задач | Согласование задач работы с ребёнком и семьёй | Согласование задач работы с ребёнком и семьёй |

Кроме диагностической и коррекционной работы, Ресурсный центр может осуществлять такую деятельность, как:

1. Определение приоритетных направлений деятельности образовательных учреждений, осуществляющих инклюзивное обучение и воспитание.
2. Согласование концепций, программ деятельности и развития, планов работы всех организаций, входящих в инклюзивную программу, создание модели сетевого взаимодействия.
3. Созданию единого информационного пространства для участников инклюзивного образования и воспитания. Содействие в распространении передового опыта специалистов, работающих в инклюзивном образовании и воспитании.
4. Подготовка и утверждение психолого-педагогических программ просвещения родителей и педагогических работников по вопросам инклюзии. Создание печатной, аудио- и видеопродукции для педагогов и родителей учащихся.
5. Проведение научно-практических конференций, семинаров, круглых столов, совещаний по вопросам инклюзивного обучения и воспитания.

6. Разработка и реализация программ (технологий) психолого-педагогического сопровождения детей ОВЗ в условиях образовательных учреждений.

7. Внедрение единых форм документации, отчетности, видов программ по вопросам инклюзивного образования и обучения, разработке пакета документации для ребёнка с ОВЗ для образовательных учреждений.

Апробация эффективности предложенной нами модели была проведена на базе организованного в нашем институте Центра коррекционной педагогики. В связи со спецификой нашего учреждения в основном мы занимаемся просвещением и консультированием педагогов в области инклюзивного образования, документального и психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Весь наш опыт работы показывает, что разработанная нами модель Ресурсного центра, даже если она реализуется не в полной мере, является необходимым условием для внедрения инклюзивного образования в школах. Составленные нами программы методических семинаров, курсов повышения квалификации и профессиональной подготовки, консультации наших специалистов в области кор-

реакционной педагогики являются востребованными не только в г. Глазове и Глазовском районе, но и по всей Удмуртской республике.

Таким образом, опыт нашей работы показывает, что в условиях дефицита специалистов в области коррекционной

педагогики создание Ресурсного центра при городских (районных) отделах образования могло бы обеспечить качественную помощь образовательным учреждениям, включённым в инклюзивное образование, а также детям с ОВЗ при минимальных трудовых ресурсах и материальных затратах.

Лымарь Е.Н., Павленко А.В.

ОБ ИНКЛЮЗИИ. ПЕРВЫЕ ШАГИ

В статье размышления об инклюзии, её неоднозначности и связи с прошлым периодом образования. Далее идут размышления о том, с чего учителю начать свою работу, когда в классе появляется ребёнок с ОВЗ.

Ключевые слова: ребёнок с ОВЗ, инклюзия.

В настоящее время количество детей с ОВЗ очень велико. Отношение общества к инвалидам в нашей стране неоднозначно. В советское время люди с ОВЗ были практически полностью исключены из нормальной жизни, вследствие чего современные родители зачастую просто не знают, как рассказать ребёнку об инвалидности, когда он впервые встречает на улице человека с ограниченными возможностями. Многие люди не готовы быть толерантными к чужим недостаткам, не видят в людях с ОВЗ равноправного члена общества. Инклюзивное образование позволит избежать изоляции людей с ОВЗ, исключить любую дискриминацию, обеспечить равное отношение ко всем людям, а также в свою очередь создать условия для детей, имеющих особые воспитательные и образовательные потребности в стенах общих образовательных учреждений. Для достижения максимального результата инклюзии необходимо начинать во время вхождения ребёнка с особыми образовательными потребностями в первую общественную образовательную систему – дошкольное воспитание и обучение. Инклюзия в этот период жизни ребёнка с ОВЗ даст наибольший эффект, будет наиболее плодотворной. У детей дошкольного возраста еще нет никаких предубеждений касательно сверстников с ограниченными возможностями, у них легко формируется отношение к физическим и психическим недостаткам, как к таким же индивидуальным особенностям другого человека, как цвет глаз или волос.

Ещё Л. С. Выготский отмечал необходимость создания такой системы обучения, в которой ребёнок с ограниченными возможностями не исключался бы из общества детей с нормальным развитием. Он считал, что при всех достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что замыкает своего воспитанника – слепого, глухого или умственно отсталого ребёнка – в узкий круг школьного коллектива, создаёт замкнутый мир, в котором всё приспособлено к дефекту ребёнка, всё фиксирует его внимание на своём недостатке и не вводит его в настоящую жизнь.

Об инклюзивном обучении сейчас много говорится и пишется. Казалось бы, информации много, но, как оказалось на практике, педагогам не хватает опыта и знаний. Что же делать учителю, если у него в классе ребёнок с особыми возможностями здоровья?

Прежде всего изучить особенности ребёнка и составить индивидуальный образовательный маршрут. Сделать это возможно только на основе знаний о конкретном нарушении, имеющемся у ребёнка, и о его возможностях, на которые

можно будет опираться при обучении и воспитании. Зная особенности, возможности, можно приступать к организации предметно-развивающей среды.

Особое внимание следует обратить на условия создания предметно-развивающей среды. В первую очередь это безопасность, далее комфортность, вариативность, информативность, соответствие возрастным и индивидуальным особенностям развития и интересам детей. Реализация инклюзивного подхода требует от учителя запрашивать комплексную помощь со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии.

Эффективными являются следующие формы взаимодействия:

- взаимообмен данными диагностики для выбора оптимальных путей, форм и методов работы с детьми;
- координированное планирование деятельности педагогов и специалистов в связи с проблемами в освоении индивидуальных маршрутов детей с ОВЗ;
- периодические лекции и семинары специалистов по вопросам психофизиологических особенностей детей, определения и осуществления коррекционного маршрута детьми с особыми образовательными потребностями;
- подготовка печатного материала (стендов, брошюр, тематических папок), где будут освещены проблемные зоны воспитания и обучения детей с ОВЗ;
- ведение тетрадей взаимодействия участников образовательного процесса при работе с конкретным ребёнком;
- обязательное создание доброжелательной атмосферы общения педагога с детьми, детей между собой и с педагогами; широкое использование на занятиях с детьми игровых приёмов, сюрпризных моментов, дидактических игр с целью поддержания интереса к процессу деятельности и к получению заданного результата. Необходимо подбирать такие дидактические игры, которые несут положительную эмоциональную окраску, развивают интерес к новым знаниям, вызывают у детей желание заниматься умственным трудом.

Инклюзивное образование – это признание ценности различий всех детей и их способности к обучению, которое ведётся тем способом, который наиболее подходит каждому ребёнку. Это гибкая, открытая, динамичная система, где учитываются потребности всех детей, не только с проблемами развития, но и разных этнических групп, пола, возраста, принадлежности к той или иной социальной группе. Образовательная система подстраивается под ребёнка, а не ребёнок под систему.

Дети с особенностями могут находиться в классе полное время или частично, с педагогом-тьютором или без него, обучаясь с информационной поддержкой и по индивидуальному учебному плану. Организация педагогами игровой, исследовательской, проектной деятельности в микрогруппах также способствует взаимодействию детей. Для этого можно использовать дополнительные программы по организации проектной деятельности, программы физического воспитания, музыкального развития, театральные кружки и т. д. В микрогруппах, решая общие задачи, дети учатся общаться, согласовывать совместные решения, взаимодействовать друг с другом, находить общие пути решения разногласий.

Создание индивидуального маршрута, внимание и терпение педагога позволяют достичь прекрасных результатов. Для обычных детей опыт совместной деятельности с детьми с ОВЗ просто необходим, если мы хотим воспитать в будущем милосердного, толерантного, доброжелательного члена нашего общества. В свою очередь дети с ОВЗ прекрасно социализируются в сообществе сверстников и в социуме в целом. Дети живут общим коллективом, не делая различий. Ребёнок получает шанс реализовать, проявить себя. Его жизнь перестаёт существовать в рамках ограниченного пространства.

Надо отметить, что родители детей с ОВЗ, как правило, очень активно включаются в совместную работу с педагогом. У них появляется возможность выйти за рамки семейного общения, есть понимание, что у ребёнка появляется возможность социализации, а значит, растёт уверенность в завтрашнем дне. Педагог вообще должен быть ориентирован на поддержку

таких родителей и обязательно прорабатывать различные способы взаимодействия от психологического до образовательного. На каждом этапе образовательного процесса, можно и нужно включать родителей в создание индивидуально-образовательного маршрута, тогда эта работа будет наиболее продуктивной. Задача педагога – помочь родителю не стесняться своего ребёнка, воспринимать таким, какой он есть; помочь ребёнку быть уверенным в себе, развивать его познавательную деятельность и эмоционально-волевую сферу.

Признание государством ценности социальной и образовательной интеграции детей с ОВЗ обуславливает необходимость создания для них адекватного образовательного процесса именно в общеобразовательном учреждении, которому отводится центральное место.

Инклюзив позволяет детям с ОВЗ принимать участие в повседневной жизни обычной группы образовательного учреждения, расширяет социальные контакты, улучшает эмоциональное состояние, повышает возможности ребёнка и его самооценку, а их нормально развивающимся сверстникам помогает узнать и принять проблемы особенных детей. И хочется верить, что в дальнейшем это позволит воспринимать «особых» людей как равноправных членов общества. Если включение будет происходить, начиная с раннего детского возраста, и носить непрерывный характер, это будет способствовать росту толерантности, которую невозможно приобрести без практического опыта, так как она является результатом соответствующего взаимодействия между людьми.

Библиографический список:

1. Алехина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании [Текст] / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–92.
2. Инклюзивное образование в России [Текст]. – Москва : ЮНИСЕФ, 2011.
3. Токарь, И. Е. Инклюзивное образование: опыт и перспективы развития [подготовка кадров для реализации идей совместного обучения] [Текст] / И. Е. Токарь // Социальная педагогика. – 2011. – № 5. – С. 93–105.
4. Битов, А. Л. Особый ребёнок: исследования и опыт помощи. Проблемы интеграции и социализации [Текст] / А. Л. Битов. – Москва : Правда, 2000. – С. 254.

Максименко М.А.

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США

На данный момент многие страны мира признали идеи инклюзии и инклюзивного образования. Одной из первых стран, начавших успешно реализовывать идеи инклюзивного образования в жизнь, стали США. Однако ряд проблем по-прежнему актуален и для американской системы образования. Так, исследования показывают, что учащиеся с ОВЗ подвержены буллингу со стороны здоровых сверстников, обладают более низкими социальными навыками, которые влияют и на академические достижения учащихся, и их дальнейшую самореализацию в жизни. С другой стороны, многие учителя, работающие в инклюзивном классе, не обладают достаточными компетенциями для решения конфликтных ситуаций, налаживания позитивных взаимоотношений между учащимися и превращению их в единый учебный коллектив. Все эти проблемы отражаются и на качестве образования. Для решения этих проблем американская система образования постоянно ищет пути повышения его эффективности. Статья рассматривает основные методы и технологии, используемые для решения вышеупомянутых проблем, и описывает пути повышения эффективности инклюзивного образования, используемые педагогической наукой США.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, учащиеся с особыми образовательными потребностями, социальная компетенция, социальные навыки, США.

Развитие идей инклюзивного образования по всему миру поставило перед педагогической наукой множество новых

вопросов. До сих пор не угасает спор между сторонниками традиционной и социальной модели инвалидности, а значит,

между определением цели и задач инклюзивного образования. На данный момент в США большинство штатов придерживаются традиционной модели понимания инвалидности и определяют инклюзивное образование как проведение особым учащимся более 80 % учебного времени в обычном классе. [4] Все учащиеся с особыми образовательными потребностями обладают правом на получение бесплатного качественного школьного образования в среде здоровых сверстников. Дети с ОВЗ наделены всесторонней поддержкой для успешной социализации и адаптации в среде здоровых сверстников.

Все американские школы обустроены пандусами, лифтами и другими средствами для обеспечения доступной среды. Наделенные индивидуальными образовательными планами, составленными группой специалистов в области специального образования, психологии, педагогики и социальной работы учащиеся с ОВЗ проводят большую часть времени в обычном классе. Долгое время считавшиеся необучаемыми дети (пр.: умственная отсталость) получают образование в среде здоровых сверстников и в дальнейшем работают на крупных предприятиях – например, помощником продавца, сертифицированным товаром и т. д.

Однако ряд проблем остается по-прежнему актуальным:

1. Многие учителя общеобразовательной школы чувствуют себя недостаточно компетентными в области специальной педагогики и психологии.
2. Проблемы взаимодействия между учащимися. Многие дети не знают, как реагировать на те или иные поведенческие особенности одноклассников с особыми образовательными потребностями.
3. Отсутствие командного взаимодействия между участниками образовательного процесса в области образования и воспитания особых учащихся.
4. Отсутствие единой точки зрения на определение инклюзии и инклюзивного образования.
5. Незнание родителями или официальными опекунами, воспитывающими особого ребёнка, своих прав в области образования.
6. Ориентация существующей системы образования на академические результаты учащихся.

Поворот к инклюзивной системе образования потребовал от учителя наличие дополнительных знаний, умений и навыков в области специального образования. От профессиональной компетенции педагога во многом зависят как академические, так и социальные успехи учащихся, особенно детей с ОВЗ. Исследования в области инклюзивного образования подтверждают, что от профессионализма педагога более, чем от других факторов, зависит успех учащихся инклюзивного класса.

Большую роль отводят исследователи и роли ассистента учителя. В своих работах Vincett описал роль педагога и ассистента в образовательном процессе. Так, учитель планирует и контролирует выполнение учебного плана, следование образовательным программам и стандартам, измеряет знания, умения, навыки учащихся и при необходимости назначает дополнительные занятия, контактирует с родителями учащихся в вопросах обучения и развития детей.

Ассистенту учителя по мнению ученого отводится второстепенная роль. Так, в круг его профессиональных обязанностей входит контроль над выполнением учебного плана под

руководством учителя, помощь учащимся, сталкивающимся с трудностями в процессе обучения. Стоит подчеркнуть, что эта помощь преимущественно должна быть направлена на учащихся с ОВЗ. При этом Vincett подчеркивает, что образовательная поддержка ассистента заключается не в том, чтобы сидеть с неуспевающим учеником и помогать ему в выполнении заданий, а в том, чтобы направить его в нужном направлении, дать дополнительную инструкцию к выполнению задания и поддержать учителя. Например, ассистент учителя может помочь успокоить ребёнка-аутиста, пока учитель продолжает объяснять учебный материал классу. Однако у этого подхода есть и обратная сторона. Так, учащиеся с ОВЗ становятся зависимыми от помощи ассистента как в академических, так и в социальных вопросах. Такая помощь подчёркивает их отличие от здоровых сверстников и способствует созданию барьеров в общении. Регулярная помощь ассистента, оказываемая учащимся с ОВЗ, может негативно отразиться и на работе учителя. Например, вместо того чтобы узнать и в дальнейшем учитывать индивидуальные особенности ребёнка с ОВЗ при составлении учебных планов и программ, педагог возлагает основную работу на ассистента. Ребёнок же привыкает к общению с классом и учителем через тьютера, что не только не способствует его социализации, но и может привести к социальной дискриминации учащихся с особыми образовательными потребностями.

Для того чтобы избежать негативных последствий работы ассистента учителя, необходимо соблюдение следующих социально-педагогических принципов [3]:

1. Инструкции, проводимые ассистентом, должны следовать после объяснений учителя.
2. Работа ассистента должна базироваться на учебных планах и программах учителя или специального педагога.
3. Ассистент должен проходить регулярные курсы повышения квалификации, а его работа – контролироваться командой специалистов в области специального образования.
4. Совместная работа учителя и ассистента строится на принципе взаимоуважения и доверия к профессиональным качествам друг друга. Школьная администрация, учителя, ассистенты, психологи, социальные работники и специалисты в области специального образования должны быть слаженной командой профессионалов, объединённых одной целью – всесторонним развитием личности учащегося.

Таким образом, работа учителя и его ассистента должна взаимодополнять друг друга, а все сотрудники общеобразовательного учреждения должны быть командой, направленной на максимальное развитие способностей учащихся. Для этого необходимо проведение на постоянной основе командообразующих тренингов, групп поддержки, где учителя могут получить поддержку, совет более опытных коллег для решения тех или иных социально-педагогических задач, супервизий, мастер-классов, конференций, курсов повышения квалификации и открытых уроков.

По мнению Johnen, для успешной реализации инклюзивного образования учебный план должен быть адаптирован и учитывать индивидуальные особенности, способности и интересы каждой группы учащихся. Johnen подчеркивает, что типовой учебный план и индивидуальный план обучения учащегося с ОВЗ должны иметь точки пересечения. Для этого они должны включать в себя такие компоненты, как образовательные цели и задачи, технология и методы достижения пе-

дагогических целей и задач, формы и методы оценивания результатов обучения, технология и средства коммуникации. Образовательные технологии должны быть центрированы на личности ребёнка, поскольку в этом случае все учащиеся будут включены в образовательный процесс. Отношения между учащимся и учителем должны быть построены на принципе взаимоуважения, доверия и признания уникальности личности каждого. [5] Исходя из этого все учебные планы и образовательные программы должны быть ориентированы на гуманизацию общества и исключать какие-либо виды социальной дискриминации учащихся с ОВЗ.

Важную роль в образовании детей с ОВЗ и их здоровых сверстников ученые и педагоги отводят развитию социальных навыков учащихся. Многочисленные исследования Capraras, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, Zimbardo и др. показали, что уровень развития социальных навыков и социальная компетенция учащегося влияют на его академические успехи в школе и социальный успех в будущем. [9]

Учебная деятельность американской общеобразовательной школы построена на активном взаимодействии учащихся друг с другом. Проектная деятельность, командное взаимодействие, презентации, умение ответить на вопросы учителя – всё это требует от учащихся наличия развитых коммуникативных навыков. Коммуникативные навыки невозможно совершенствовать без их практического применения.

Однако, как показывают исследования Thompson, Whitney, Smith, Twyman и Anderson, зачастую дети с особыми образовательными потребностями сильнее подвержены риску буллинга и негативному опыту общения, чем их здоровые сверстники. [8; 9] В результате их социальные навыки оказываются ниже, что в свою очередь влияет на их академические успехи и социальный успех в будущем. В начальной школе в прямой зависимости находится отношение учителя к учащемуся с ОВЗ и его сверстникам. Так, если учитель делает акцент на инвалидности учащегося, его непохожести, то и его одноклассники будут воспринимать его как отличного, непохожего. Иначе говоря, во многом успех инклюзивного образовательного процесса зависит от профессиональной компетенции учителя.

Gary N. Siperstein и Emily Paige Rickards предлагают включение и проведение дополнительной программы образования детей, направленной на развитие социальных навыков учащихся, в типовой учебный план общеобразовательной школы. Программа включает в себя 66 занятий продолжительностью от 30 до 45 минут и разделена на 5 составляющих:

- введение в групповое взаимодействие: сплочение группы учащихся через игровую деятельность;
- социально-педагогический тренинг «Эмоциональное развитие учащихся: эмоциональное и поведенческое регулирование своей деятельности через понимание своих и чужих эмоций»;
- использование социальной информации для эффективного взаимодействия;
- конфликтология: как распознать и эффективно решить конфликтную ситуацию;
- тренинг общения: как устанавливать дружеские отношения

Каждый план занятия включает в себя тему дня, его цели и задачи, которые определяются в групповой работе, презентацию знаний, умений, навыков, необходимых для их ре-

шения, и их моделирование через игровую деятельность и социально-педагогический тренинг. [7; 9] Таким образом, занятия направлены на сплочение и развитие группы учащихся в единый коллектив, развитие социальных навыков и самопознания. Исходя из этого, после прохождения программы риск буллинга сокращается и социальные навыки учащихся переходят на более высокий, качественный уровень.

Darlene Mannix предлагает проводить серию дополнительных занятий для учащихся с ОВЗ, направленных на развитие социальных навыков. [6] Особенность этой образовательной программы заключается в том, что учёный предлагает начинать не с попытки изменить поведение учащегося с ОВЗ, а с его вербального описания учителем. Например, учащемуся, который кричит, описывают его поведение. Такая описательная стратегия связана с тем, что зачастую ребёнок с ОВЗ не замечает/не осознаёт своего неподобающего поведения.

Программа состоит из 142 индивидуальных уроков, разбитых на три этапа:

1. Первый этап – понимание и принятие правил поведения в школе. Данный этап разделен на четыре тематических блока: понимание роли учителя, понимание классных правил и обязанностей, понимание роли других участников образовательного процесса, конфликтология (как решать конфликтные ситуации).

2. Второй этап – отношения с одноклассниками, который состоит из трёх тем: как учиться и работать в команде, как подружиться с одноклассниками, как дружить.

3. Третий этап – развитие позитивных социальных навыков, содержащий четыре блока: понимание социальных ситуаций, развитие положительных личностных качеств, налаживание взаимоотношений с другими, основы этикета.

Программа также содержит методические рекомендации для учителя, как помочь ребёнку с особыми образовательными потребностями понять важность социальных навыков для его обучения и развития. Родители учащихся с ОВЗ также наделяются особой образовательной поддержкой, чтобы закрепить желаемое поведение и вне школы.

Исходя из сказанного выше, основными путями повышения качества инклюзивного образования в США являются:

1. Повышение профессиональной компетенции учителя. Учитель инклюзивного класса должен не только обладать знаниями в области специальной педагогики и психологии, но и уметь донести информацию для разных групп учащихся, быть ролевой моделью поведения для класса.

2. Развитие взаимопонимания и сотрудничества между учителем и его ассистентом, их работа должна быть слаженной, командной и взаимодополняющей.

3. Развитие профессиональных компетенций педагогического состава общеобразовательного учреждения, где каждый участник понимает важность своей роли в образовательном процессе и выполняет свои профессиональные обязанности. Отношения между участниками построены на принципе взаимоуважения и доверия.

4. Развитие технологии составления индивидуальной программы обучения, важной частью которой становится развитие социальных навыков и социальной компетенции учащихся с ОВЗ.

5. Социально-педагогическая просвещение учащихся в области понимания важности социальных навыков для обучения и дальнейшего развития.

6. Использование социально-педагогических технологий для становления детского коллектива учащихся.

7. Сотрудничество школы с родителями в области развития социальных навыков учащихся с ОВЗ.

Развитие принципов и идей инклюзии и инклюзивного образования является необходимой составляющей современного гуманистического общества, где каждый человек обладает равными правами и возможностями. Одной из стран, сумевших наиболее эффективно воплотить идеи инклюзии в жизнь, стали США. Здесь люди с ограниченными возможностями получают образование в обычных школах, работают на предприятиях, путешествуют, а их права защищены законом.

Несмотря на наличие инклюзивного общества, ряд проблем по-прежнему остаётся актуальным, и учащиеся с ОВЗ обладают более низким уровнем социальных навыков и социальной компетенции, чем их здоровые сверстники. Многие учителя не обладают достаточным количеством знаний, умений и навыков для работы в инклюзивном классе. Для решения этих проблем и повышения качества инклюзивного образования Департамент образования США проводит исследования в области педагогики и психологии, повышает требования к учителю, организует курсы повышения квалификации, занимается просвещением учащихся с ОВЗ и их родителей в области эффективного общения и важности социальных навыков для успешной самореализации в школе и дальнейшей жизни.

Библиографический список:

1. Афанасьев, В. В. Методологический базис решения проблем практической педагогической деятельности [Текст] / В. В. Афанасьев, И. В. Афанасьева // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии (научно-практический журнал). – 2013. – № 3 (4). – С. 26–31.
2. Шеманов, А. Ю. Другой как «неспособный»: социальный конструктивизм vs. медиализация [Электронный ресурс] / А. Ю. Шеманов // Культурологический журнал. Электронное периодическое издание. – 2012. – № 1 (7). – С. 1–12.
3. Causton-Theoharis, J. N. Paraprofessionals: The “sous-chefs” of literacy instruction [Text] / J. N. Causton-Theoharis, M. F. Giangero, M. B. Doyle, P. F. Vadasy // Teaching Exceptional Children. – 2007. – Volume 40. – Issue 1. – P. 56–62.
4. Dudley-Marling, Curt. Two perspectives on inclusion in the United States [Text] / Curt Dudley-Marling, Mary Bridget Burns // Global Education Review. – 2014. – № 1 (1). – P. 14–31.
5. Johnsen, J. B. A curricular approach to inclusive education. Some thoughts concerning practice, innovation and research [Text] / J. B. Johnsen. – 2012.
6. Mannix, D. Social skills activities for special children [Text] / D. Mannix. – 2 edition. – Jossey-Bass, 2008. – 464 p.
7. Siperstein, Gary N. Promoting social success: a curriculum for children with special needs [Text] / Gary N. Siperstein, Emily P. Rickards. – Brookes Publishing, 2003. – 528 p.
8. Whitney, I. Bullying in schools: Mainstream and special needs [Text] / I. Whitney, D. Nabuzoka, P. K. Smith // British Journal for Special Education. – 1992. – Vol. 7. – № 1. – P. 3–7.
9. Wilkerson, K. L. Promoting social skills in the inclusive classroom [Text] / K. L. Wilkerson. – The Guilford Press, 2014. – 190 p.

Орлова Н. В.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье раскрыта сущность инклюзивного образования в общеобразовательной школе, показаны особенности организации и проблемы сельской школы на пути внедрения инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, адаптированная образовательная программа, специальные условия для реализации инклюзивного образования.

В последние годы проблема коррекционной педагогики значительно расширилась, захватив не только специальные школы, но и общеобразовательные учреждения, в том числе и нашу сельскую школу.

Профессиональная лексика педагогов пополнилась такими понятиями, как инклюзивное образование, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, адаптированная образовательная программа, специальные условия для получения образования и т. д.

Инклюзивное (франц. *inclusif* – «включающий в себя») или включённое образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах. В основу инклюзивного образова-

ния положена идеология, которая исключает дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создаёт особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления к различным нуждам детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. [1]

Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ) определяет право на получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Закон предусматривает (ст. 11, п. 6), что в целях обеспечения реализации права на образова-

ние обучающихся с ограниченными возможностями здоровья устанавливаются федеральные государственные образовательные стандарты образования указанных лиц. [2]

19.12.2014 г. приказом № 1598 Министерства образования и науки Российской Федерации утверждён Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. [3; 4]

Впервые в истории российского образования обучающийся с ограниченными возможностями здоровья определён как физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтверждённые психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий (ст. 2 закона № 273-ФЗ от 29.12.2012 г.). [2]

В соответствии с частью 3 статьи 79 Федерального Закона № 273 под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Кроме того, предусматривается создание надлежащих материально-технических условий, обеспечивающих возможность беспрепятственного доступа обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в здания и помещения образовательной организации и обеспечения их комфортного пребывания и обучения в ней, специально оборудованные учебные места, предназначенные для конкретной категории детей с инвалидностью, специализированное учебное, реабилитационное, медицинское оборудование и технические средства. [2]

В этом учебном году в нашу школу в первый класс поступил ребёнок с особыми образовательными потребностями. Психолого-медико-педагогическая комиссия диагностировала у него задержку интеллектуального и речевого развития.

Действительно, в течение прошедшего периода обучения у мальчика замечены индивидуальные особенности развития и поведения. Он не усваивает учебный материал, его деятельность характеризуется крайней неорганизованностью, импульсивностью, низкой продуктивностью. Ребёнок обладает значительно меньшим запасом элементарных практических знаний и умений, чем его нормально развивающиеся сверстники. Недостаточность тонкой моторики обуславливает несформированность навыков самообслуживания. Он не может регулировать своё поведение на основе усвоенных норм и правил: бегаёт по классу, выходит в коридор, пытается разговаривать с одноклассниками, толкается, кричит и т. д. Мальчик почти не владеет речью, пользуется несколькими односложными словами, имеет дефекты звукопроизношения, не способен использовать фразовую речь.

Педагоги нашей школы, работающие с особым ребёнком, придерживаются следующих правил: осуществляют индивидуальный подход к ребёнку; предотвращают наступление утомления, используя для этого разнообразные средства; в процессе обучения используют те методы, с помощью которых можно максимально активизировать познавательную деятельность, развить речь, сформировать необходимые навыки; проявляют особый педагогический такт. От педагогов требуется постоянная, кропотливая и терпеливая воспитательная работа, чтобы научить ребёнка правилам школьной жизни.

ПМПК рекомендовала данному ребёнку обучение в общеобразовательном учреждении по адаптированной образовательной программе (вариант 7.2) и для сопровождения образовательного процесса определила наличие психолога, логопеда, дефектолога (олигофренопедагога), тьютора.

Исходя из заключения ПМПК и в соответствии с нормативными документами условия для реализации инклюзивного обучения в нашей школе созданы, но не в полном объёме:

- разработана адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития (вариант 7.2);

- учитель начальных классов, учителя-предметники и педагоги дополнительного образования, работающие с обучающимся с ОВЗ, разработали адаптированные образовательные программы по образовательным предметам и курсам вне-урочной деятельности;

- директор, заместитель директора по учебной работе и учитель начальных классов прошли курсы повышения квалификации по дополнительной образовательной программе «Обучение и воспитание детей ОВЗ в условиях введения и реализации ФГОС ОВЗ и ФГОС УО» в рамках регионального образовательного проекта «Особенный ребёнок».

Кроме того, ребёнок с ОВЗ обеспечен бесплатными учебниками, бесплатным двухразовым горячим питанием, бесплатным молоком по программе «Школьное молоко» в Воронежской области.

В настоящее время в стране существует ряд нерешённых проблем и барьеров на пути внедрения инклюзивного образования: некорректное отношение к детям с ограниченными возможностями; отсутствие специально подготовленного педагогического состава; очень низкий уровень материально-технической и методической оснащённости учебных заведений; барьер физического доступа и др. Например, в нашей сельской школе для сопровождения образовательного процесса и коррекционной работы недостаточно специальных кадров, так как в штате школы отсутствуют логопед, дефектолог (олигофренопедагог), тьютор.

Специалисты выступают за планомерное развитие системы инклюзивного образования. При этом они отмечают невозможность полного закрытия специальных школ и перевода всех детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную школу. Сейчас не все родители желают отдавать своего ребёнка с ОВЗ в систему общего образования, так как понимают, что пока необходимые условия созданы только в системе специального образования.

На современном этапе развития России один из основных приоритетов образовательной политики – это обеспечение государственных гарантий доступности качественного образования для всех граждан, в том числе детей-инвалидов и детей с отклонениями в развитии, которые должны быть

обеспечены специальными условиями для обучения, воспитания, коррекции, реабилитации и интеграции в современное общество.

Организация Объединенных Наций призывает все государства признавать принцип равных возможностей на всех ступенях образования для любых категорий граждан: «Включающее образование – это шаг на пути достижения конечной цели, создания включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым независимо от пола, возраста, этниче-

ской принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития и ВИЧ-инфекции участвовать в жизни общества и вносить в неё свой вклад» (правило 6 Стандартных правил ООН по обеспечению равных возможностей для людей с ограничениями). [5]

Совершенно очевидно, что эти нормы должны войти в нашу жизнь, и, выстраивая в нашей школе систему инклюзивного образования, мы совпадаем с современной парадигмой развития мирового сообщества.

Библиографический список:

1. Инклюзивное образование. Справка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ria.ru>.
2. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.
3. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 г. № 1598 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф>.
4. ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф>.
5. Стандартные правила ООН по обеспечению равных возможностей для инвалидов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.who.int>.

Першина Н.А., Арутюнян А.Ю., Дейкина Л.С.

СТАНОВЛЕНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ

В статье представлен опыт оценки сформированности инклюзивной культуры в образовательных учреждениях города, даны рекомендации для более успешной работы общеобразовательных организаций в сфере инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: инклюзивная культура, общеобразовательная организация, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Интеграция в образовательный процесс детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), их успешная социализация и помощь в адекватном освоении картины мира – вот ведущие принципы формирования инклюзивной культуры, постепенно складывающейся в российском социокультурном и образовательном пространстве.

Истоки развития инклюзии мы наблюдаем ещё в прошлом, XX столетии. Точкой отсчёта при становлении инклюзивной культуры можно считать 1948-й год – именно тогда начала складываться нормативно-правовая база, когда были подписаны первые документы, которые позволили начать движение к инклюзивному образованию. В числе таковых «Всеобщая декларация прав человека»: в статье 26 декларации говорится, что каждый человек имеет право на образование. [1] Другим важным документом выступает «Конвенция о правах ребёнка» 1989 года, где в 23 статье читаем: «Неполноценный в умственном или физическом отношении ребёнок должен вести полноценную и достойную жизнь в условиях, которые обеспечивают его достоинство, способствуют его уверенности в себе и облегчают его активное участие в жизни общества». В 28 статье этого же документа закрепляется право на доступное и качественное образование в отношении детей-инвалидов. [2]

В 1993 году выходят принятые резолюцией 48/96 Генеральной Ассамблеи ООН от 20 декабря 1993 «Стандартные

правила обеспечения равных возможностей для инвалидов» – документ, который призывает все государства признавать для детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья принцип равных возможностей в разных видах образования (в области начального, среднего и высшего). Также «Правила» советуют обеспечить образование инвалидов и сделать его неотъемлемой частью системы общего образования. Главным правилом в этом документе является «Правило 1. Образование»: «Государствам следует признавать принцип равных возможностей в области начального, среднего и высшего образования для детей, молодежи и взрослых, имеющих инвалидность, в интегрированных структурах. Им следует обеспечивать, чтобы образование инвалидов являлось неотъемлемой частью системы общего образования». [3] Далее этот же документ рекомендует: «для обеспечения инвалидам возможностей в области образования в обычной школе государствам:

- иметь четко сформулированную политику, понимаемую и принимаемую на уровне школ и в более широких рамках общины;
- обеспечить гибкость учебных программ, возможность вносить в них добавление и изменение;
- предоставлять высококачественные учебные материалы, обеспечить на постоянной основе подготовку преподавателей и оказание им поддержки». [3]

Чуть позднее на Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями в Испании в 1994 году принимается «Саламанская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями». 300 участников, 92 правительства, 25 международных организаций поставили своей целью закрепить в форме декларации обращение ко всем правительствам и государствам: принять в форме закона или политической декларации принцип инклюзивного образования. В призыве к международному сообществу доводится до сведения: «Мы считаем и торжественно заявляем, что:

- каждый ребёнок имеет право на образование и должен иметь право получать и поддерживать приемлемый уровень знаний;

- каждый ребёнок имеет уникальные особенности, интеллект, способности и учебные потребности;

- необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы таким образом, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие этих потребностей и возможностей;

- лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к получению образования в обычных школах, которые должны создавать им условия на основе педагогических подходов, ориентированных в первую очередь на детей, с целью удовлетворения этих потребностей;

- обычные школы с такой инклюзивной ориентацией являются наилучшим средством борьбы с дискриминационными воззрениями, создания благоприятной атмосферы в социуме, построения инклюзивного общества и обеспечения образования для всех; они обеспечивают реальное образование для большинства детей и повышают эффективность и рентабельность системы образования». [4]

13 декабря 2006 г. – ещё одна важная дата в развитии инклюзивного образования: ведь именно тогда Генеральной Ассамблеей ООН была принята «Конвенция о правах инвалидов». В основе конвенции лежат социальная модель инвалидности, идеи безусловного принятия в социуме, предоставления полноценных возможностей участия в общественной жизни. Этот документ, вступивший в силу в 2008 году, направлен на защиту и поощрение прав и достоинств людей с инвалидностью. [5]

К 2011 году Конвенцию подписали 147 государств, в их числе и Российская Федерация, которая в 2012 году ратифицировала конвенцию, издав Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (29.12.2012 г., № 273-ФЗ), который гласит, что «в Российской Федерации гарантируется право каждого человека на образование» (ст. 5, п. 1). Также в ст. 5 (п. 5/1) «Право на образование. Государственные гарантии реализации права на образование в Российской Федерации» подчёркивается, что «в целях реализации права каждого человека на образование федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и спо-

собов общения и условия, в максимальной степени способствующих получению образования определённого уровня и определённой направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья». [6]

Согласно закону «Об образовании в РФ», в общеобразовательных организациях должны создаваться специальные условия для получения образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. В п. 3 ст. 79 под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья понимаются «условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья». [6]

Учитывая вышеизложенное, бесспорной представляется необходимость обращения к вопросам формирования так называемой инклюзивной культуры. Тони Бут и Мэл Эйнскоу считают, что развитие инклюзии нужно проводить по трём аспектам: инклюзивная политика, инклюзивная практика и инклюзивная культура. Они считают инклюзивную культуру основой для инклюзивной политики и инклюзивной практики образовательного учреждения. Создание инклюзивной культуры в школе, по их мнению, «способствует созданию безопасного, терпимого сообщества, разделяющего идеи сотрудничества, стимулирующего развитие всех своих участников, сообщества, в котором ценность каждого является основой общих достижений». Авторы связывают инклюзивную культуру со школьной культурой, которая «создаёт общие инклюзивные ценности, которые разделяются и принимаются всеми новыми сотрудниками, учениками, администраторами и родителями/опекунами». Далее Бут и Эйнскоу отмечают, что «в инклюзивной культуре эти принципы и ценности влияют как на решения в отношении всей школьной политики, так и на практику обучения в каждом классе». [7]

Н. В. Старовойт предлагает рассматривать инклюзивную культуру как особую философию, согласно которой ценности, знания об инклюзивном образовании и ответственность приняты и разделены между всеми участниками данного процесса; как часть общей школьной культуры, направленной на обеспечение поддержки ценностей инклюзии, высокий уровень которой способствует повышению эффективности процесса инклюзии в целом; как уникальный микроклимат доверия, способствующий развитию взаимозависимых отношений семьи и школы, позволяющих избежать конфликтных ситуаций и нанести потенциальный вред каждому участнику процесса; как особую инклюзивную атмосферу, в которой внедряемые модификации адаптированы к потребностям определённой школы и органично вплетены в её общую структуру, а также педагогам предоставлена возможность получения раз-

нообразной поддержки как со стороны администрации, так и со стороны других педагогов, что позволяет снизить риск возникновения многих противоречий и как фундаментальную основу для создания культуры инклюзивного общества, в котором многообразие потребностей приветствуется, поддерживается, аккумулируется обществом, обеспечивая возможность достижения высоких результатов в соответствии с целями инклюзивного образования и обеспечивая сохранность, принятие, сотрудничество и стимулирование непрерывного совершенствования педагогического сообщества и общества в целом». [8]

Практике формирования инклюзивной культуры способствуют стандарты, применяемые к правоотношениям, возникшим с 1 сентября 2016 года (Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, утв. приказом МО и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598, и Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), утв. приказом МО и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599).

В основу вышеуказанных стандартов для обучающихся с ОВЗ положены деятельностный и дифференцированный подходы, осуществление которых предполагает:

- признание обучения и воспитания как единого процесса организации познавательной, речевой и предметно-практической деятельности обучающихся с ОВЗ, обеспечивающего овладение ими содержанием образования (системой знаний, опытом разнообразной деятельности и эмоционально-личностного отношения к окружающему социальному и природному миру) в качестве основного средства достижения цели образования;

- признание того, что развитие личности обучающихся с ОВЗ зависит от характера организации доступной им учебной деятельности;

- развитие личности обучающихся с ОВЗ в соответствии с требованиями современного общества, обеспечивающими возможность их успешной социализации и социальной адаптации;

- разработку содержания и технологий НОО обучающихся с ОВЗ, определяющих пути и способы достижения ими социально желаемого уровня личностного и познавательного развития с учётом их особых образовательных потребностей;

- ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент стандарта, где общекультурное и личностное развитие обучающегося с ОВЗ составляет цель и основной результат получения НОО;

- реализацию права на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивающего развитие способностей каждого обучающегося, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями;

- разнообразие организационных форм образовательного процесса и индивидуального развития каждого обучающегося с ОВЗ, обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности.

Учитывая вышеизложенное, главной задачей специалистов для осуществления успешного инклюзивного образования становится выявление индивидуальных особенностей в

каждом обучающемся, возможность зафиксировать его умения, приобретённые за определённое время учебы, возможность наметить ближайшую зону развития и построение перспектив совершенствования приобретённых знаний, умений и навыков и как можно большее расширение функциональных возможностей ученика.

Инклюзивная культура, по мнению большинства зарубежных и отечественных ученых, непосредственно способствует более успешной интеграции в образовательный процесс детей с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивная культура предполагает соответствие учебных планов особым образовательным потребностям ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, наличие специальной подготовки педагогического коллектива общеобразовательного учреждения, наличие сурдопедагогов, логопедов, педагогов-психологов и других работников сферы инклюзивного образования, наличие у педагогов представлений об особенностях развития детей с ограниченными возможностями здоровья, достаточное оснащение общеобразовательного учреждения под нужды детей с ограниченными возможностями здоровья (наличие пандусов, лифтов, специально оборудованных учебных мест и т. п.), а также отношение участников образовательного процесса к детям с ограниченными возможностями здоровья. [1]

С целью изучения сформированности инклюзивной культуры в общеобразовательных учреждениях города Бийска и Алтайского края с учётом опыта авторов практического пособия «Показатели инклюзии» [7] нами подготовлен опросник, состоящий из 40 вопросов-суждений, с которыми респондент соглашается или нет (варианты ответов: полностью согласен – 5 баллов, скорее согласен – 4 балла, скорее не согласен – 2 балла, полностью не согласен – 1 балл). На каждый вопрос даётся один ответ, за который присваивается соответствующий балл.

Все вопросы мы сгруппировали в шесть содержательных блоков.

Первый блок вопросов (1–5) направлен на изучение мнения о сформированности представлений о сути понятий «инклюзия» и «инклюзивная культура», а также о доступности и качестве информации об образовательной организации, среди таких вопросов-суждений следующие: «Имею представление об инклюзии, понимаю смысл понятия «инклюзивная культура»; «Всем обучающимся, родителям, общественности доступна информация о школе независимо от их родного языка или ограничения здоровья (информация переведена, набрана шрифтом Брайля или более крупным шрифтом, представлены аудиовидеоматериалы и др.)»; «В школе (на сайте) доступны переводчики с языка жестов или родного языка обучающихся, когда в них возникает необходимость»; «В числе обучающихся в школе имеются дети с ограниченными возможностями здоровья, поможет выяснить, в каком состоянии находится»; «В школе имеются сотрудники (учителя, обслуживающий персонал, администрация) с ограниченными возможностями здоровья».

Второй блок вопросов (6–13) направлен на изучение отношений в образовательной организации, в том числе к людям с ОВЗ, выяснить которое помогут такие вопросы-суждения, как: «Дружеские отношения среди обучающихся, в том числе с ОВЗ, активно поощряются»; «Учителя и сотрудники выстраивают отношения с обучающимися ровно, не заост-

ряя внимание на дефекте, но одновременно учитывая разные возможности при выполнении той или иной деятельности»; «Обучающиеся к сотрудникам школы относятся с уважением независимо от их статуса, возраста, пола, состояния здоровья».

Третий блок вопросов (14–17), содержит информацию о сформированности (с точки зрения учителей) у обучающихся представления об инклюзивной культуре: «Обучающиеся считают, что посещают школу, в которой возможны самые высокие достижения, в том числе для детей с ограниченными возможностями здоровья»; «Обучающиеся понимают, что от разных детей может требоваться разная степень следования школьным правилам»; «У обучающихся есть понимание того, что именно они могут помочь преодолеть барьеры на пути обучения и полноценного участия в школьной жизни, с которыми сталкиваются дети с ограниченными возможностями здоровья»; «Мнение обучающихся изучается и учитывается при организации учебно-воспитательной и социально-культурной работы и влияет на изменение социокультурной ситуации в школе».

Четвёртый блок вопросов (18–23) поможет понять, является ли ограничение возможностей ребёнка преградой для включения детей в общественно-значимую воспитательную деятельность и каким образом оцениваются способности обучающихся: «В школьном сообществе наблюдается политика принятия в школу всех детей, живущих поблизости, независимо от их происхождения, успеваемости или ограниченных возможностей здоровья»; «Сотрудники оценивают способности обучающегося комплексно, не ориентируясь только на текущие успехи и неудачи».

Пятый блок вопросов-суждений (24–34) направлен на понимание основ инклюзивной культуры сотрудниками образовательной организации (65 % опрошенных ответили «полностью согласен» и «скорее согласен»).

Шестой блок вопросов-суждений (35–40) поможет изучить личную готовность учителя к инклюзивной деятельности в контексте понимания им инклюзивной культуры. «Имею психолого-педагогическую подготовку для работы с детьми с ОВЗ»; «Готов оказать посильную помощь ребёнку с ограниченными возможностями здоровья, обучающемуся в одном классе с детьми, не имеющими нарушений в развитии»; «Являюсь сторонником инклюзивного обучения, буду всячески содействовать приобщению к инклюзивной культуре других обучающихся, родителей, учителей».

Количество набранных респондентом баллов мы предлагаем соотнести с одним из предлагаемых нами уровней сформированности инклюзивной культуры.

1 уровень (0–40 баллов) – недостаточная информированность и сформированность представлений об инклюзии; в образовательной организации наблюдается полное отсутствие условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, что соответствует низкому уровню сформированности инклюзивной культуры.

2 уровень (40–80 баллов) – недостаточная информированность и сформированность представлений об инклюзии, непросвещённость и незаинтересованность в жизни образовательной организации, что соответствует скорее низкому уровню сформированности инклюзивной культуры.

3 уровень (81–120 баллов) – у участников образовательных отношений присутствует частичная информированность и

имеются представления об инклюзии в образовательной организации; в образовательной организации присутствуют элементарные условия для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья; уровень сформированности инклюзивной культуры – средний.

4 уровень (121–160 баллов) – участники образовательных отношений проинформированы и имеют представления об инклюзии в образовательной организации; условия образовательной организации соответствуют государственным стандартам, но организация не укомплектована надлежащим образом. В образовательной организации могут обучаться не все виды детей с ограниченными возможностями здоровья; уровень сформированности инклюзивной культуры – скорее высокий.

5 уровень (161–200 баллов) – участники образовательных отношений проинформированы и имеют представления об инклюзии в образовательной организации; условия образовательной организации соответствуют государственным стандартам, организация укомплектована надлежащим образом. В образовательной организации могут обучаться все виды детей с ограниченными возможностями здоровья; уровень сформированности инклюзивной культуры – высокий.

На сегодняшний день опытно-экспериментальная работа и опрос участников образовательных отношений продолжаются, опросник апробирован в тестовом режиме. Опрошено 35 человек: 21 учитель, 9 родителей, 5 учеников; из них: учителей – 60 %, учеников – 14 %; родителей – 26 %. Полученные в тестовом режиме показатели сформированности инклюзивной культуры свидетельствуют, что у 80 % опрошенных уровень сформированности инклюзивной культуры соответствует 3-му (среднему уровню), у 15 % – 2 уровню (скорее низкому) и у 5 % – 1 уровню (низкому), что позволяет отметить тенденцию к необходимости проведения работы по оптимизации инклюзивной культуры в образовательных организациях города Бийска. Для более успешной работы общеобразовательных организаций в сфере инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья можно придерживаться следующих рекомендаций:

1. Определение стратегии и тактики деятельности педагогического коллектива в области инклюзивной культуры, планирование, реализация и анализ конкретных шагов по данному направлению деятельности.

2. Разработка программы воспитательной работы с учётом приоритетных направлений инклюзивного образования.

3. Создание единой образовательной среды для детей, имеющих разные возможности здоровья.

4. Создание системы воспитания инклюзивных установок в сознании детей без ограниченных возможностей здоровья.

5. Организация системы психолого-педагогического сопровождения процесса инклюзивного образования, системы консультаций по запросу родителей, обучающихся со специалистами.

6. Разработка тематических общешкольных и классных родительских собраний по особенностям воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, по формированию инклюзивной культуры ребёнка.

7. Проведение педагогических советов семинаров классных руководителей по вопросам построения инклюзивной культуры в школе.

8. Организация совместных мероприятий детей с ограниченными возможностями здоровья с другими детьми для

налаживания общения, включения в социум и более успешной адаптации в нем.

Библиографический список:

1. Всеобщая декларация прав человека (принята Генеральной Ассамблеей ООН 10.12.1948 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.un.org>.
2. Конвенция о правах ребёнка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.un.org>.
3. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов (приняты резолюцией 48/96 Генеральной Ассамблеи ООН от 20 декабря 1993 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.un.org>.
4. Саламанская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями (принята на Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями, 1994) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.un.org>.
5. Конвенция о правах инвалидов (принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.un.org>.
6. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. (ред. от 03.07.2016 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru>.
7. Бут, Т. Показатели инклюзии [Текст]: практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу. – Москва: Перспектива, 2013.
8. Старовойт, Н. В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию [Текст] / Н. В. Старовойт // Концепт. – 2016. – № 8. – С. 31–35. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56117.htm>.

Пономарева Н.А.

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье раскрываются особенности деятельности учителя-логопеда в процессе инклюзивного образования.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение, содержание и задачи профессиональной деятельности учителя-логопеда.

Закон об образовании в Российской Федерации № 273-ФЗ предусматривает, что школа должна обеспечить возможность успешного обучения каждого ребёнка. Поэтому проблема обеспечения детьми оптимальных условий обучения в соответствии с их возрастными и индивидуально-типологическими особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья приобретает особую актуальность на современном этапе развития модернизации образования, когда особенно обострилась проблема низкой успеваемости учащихся, наблюдается постоянное увеличение числа школьников, не справляющихся со стандартными требованиями учебной программы.

Профессиональный стандарт задаёт высокие требования к профессиональной компетентности педагога, одновременно повышая его ответственность за результаты педагогической деятельности. Педагог рассматривается как ключевая фигура реформирования образования. «В деле обучения и воспитания, во всём школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя» (К. Д. Ушинский). Наряду с уже известными компетенциями, которые педагог обязан реализовывать в профессиональной деятельности (например, эффективно регулировать поведение обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды, уметь общаться с детьми, признавая их достоинство и принимая их, уметь проектировать психологически безопасную и комфортную среду и др.) сформулированы новые, ранее не обозначенные требования.

Современный педагог должен владеть психолого-педагогическими технологиями (в том числе инклюзивными), необходимыми для адресной работы с различными контин-

гентами обучающихся: одаренными детьми, социально уязвимыми детьми, детьми, попавшими в трудные жизненные ситуации, детьми-мигрантами, детьми-сиротами, детьми с особыми образовательными потребностями (аутистами, детьми с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), детьми с ограниченными возможностями здоровья, детьми с девиациями поведения, детьми с зависимостью.

Решать поставленную задачу можно через развитие инклюзивного образования.

Основные стратегии инклюзивной школы:

- создание условий общей доступности образовательного учреждения (универсальная безбарьерная среда, позволяющая обеспечить полную интеграцию детей с особенностями развития, детей-инвалидов);
- создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды, системы воспитания толерантного самосознания;
- программно-методическое обеспечение;
- кадровое обеспечение (учителя, учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед, тьютор, педагоги дополнительного образования, координатор по инклюзии);
- разработка индивидуальных учебных маршрутов и планов;
- разработка и апробация новых форм многоуровневой подачи учебного материала и организации урока.

Учитель-логопед – это специалист, занимающийся вопросами выявления и коррекции нарушений речевого развития и коммуникации детей с ограниченными возможностями здоровья.

В последние годы контингент детей общеобразовательных школ значительно изменился. С учётом активного внедрения инклюзивной практики в общеобразовательные организации с каждым годом среди учащихся, поступающих в первый класс, увеличивается число детей с различными нарушениями в речевом развитии. Наиболее распространёнными отклонениями развития являются речевые расстройства.

Учитель-логопед, являясь членом команды специалистов (учителя-дефектолога, педагога-психолога, тьютора, социального педагога), реализующих психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве, осуществляет коррекционную работу, направленную на преодоление возможных трудностей при усвоении академического компонента образовательной программы, связанных с проблемами речевого развития и коммуникативными трудностями.

В связи с ориентацией системы общего образования на инклюзивную практику возросли требования к учителю-логопеду, работающему на школьном логопункте общеобразовательной организации. Это касается всех направлений деятельности учителя-логопеда: дифференциальной логопедической диагностики, разработки индивидуально-ориентированных программ коррекционного воздействия, подбора и разработки методов и приёмов коррекционно-логопедической работы, работы с родителями детей с речевой патологией, профилактических мероприятий.

Цель деятельности – создание условий, способствующих выявлению и преодолению нарушений речевого развития, а также дальнейшему развитию устной и письменной речи, совершенствованию коммуникации обучающихся с ОВЗ для успешного усвоения академической составляющей образовательной программы.

Для достижения этой цели в процессе профессиональной деятельности учителя-логопеда решаются следующие задачи:

- проведение логопедического обследования с целью определения структуры и степени выраженности речевого нарушения, установление психолого-педагогического заключения (диагноза);
- разработка перспективного плана коррекционно-логопедической работы (индивидуальной программы развития) с детьми, нуждающимися в логопедической помощи;
- организация коррекционной работы по оказанию логопедической помощи ребёнку с ОВЗ. Определение направлений, методов и приёмов логопедической работы по коррекции нарушений речевого развития;
- комплектование групп для занятий с учётом психофизического состояния обучающихся с ОВЗ. Проведение индивидуальных и групповых занятий по коррекции нарушений устной и письменной речи обучающихся (с использованием программного материала учебных дисциплин гуманитарного цикла);
- участие в разработке адаптированных образовательных программ, методических рекомендаций по обучению детей с ОВЗ. Определение разнообразных методов, форм и средств обучения в рамках государственного стандарта, повышающих усвоение учебного материала;
- проведение систематического изучения динамики речевого развития ребёнка с ОВЗ в процессе освоения образовательной программы;
- взаимодействие со специалистами психолого-педагогического сопровождения ребёнка с ОВЗ и его семьёй;

- обеспечение и контроль за соблюдением здоровьесберегающих условий обучения и воспитания детей с ОВЗ в общеобразовательной организации. Совместное с учителем (дефектологом, тьютором) проведение работы по соблюдению в классе правильного речевого режима, по обогащению и систематизации словарного запаса обучающихся в соответствии с учебными предметами, развитию коммуникативных умений;

- реализация коррекционно-развивающей и социальной составляющих процесса психолого-педагогического сопровождения ребёнка с ОВЗ;

- консультативная работа по формированию психолого-педагогической компетентности по вопросам онтогенеза детской речи, проявлений вариантов дизонтогенеза; обучение родителей специализированным приёмам преодоления имеющихся расстройств устной речи и подбор комплексов коррекционно-развивающих упражнений, направленных на исправление недостатков письма и чтения, а также их профилактику;

- консультирование педагогических работников по использованию специальных методов и приёмов оказания помощи ребёнку с ОВЗ, имеющим речевые нарушения.

Коррекционно-педагогическая деятельность учителя-логопеда осуществляется на основании программы коррекционной работы, входящей в структуру основной образовательной программы общеобразовательной организации. Исходя из этого определяются основные направления деятельности учителя-логопеда в рамках психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, обучающихся в инклюзивной образовательной организации.

В содержание профессиональной деятельности учителя-логопеда входит диагностическая, коррекционно-развивающая, организационно-методическая, консультативно-просветительская и профилактическая работа.

Диагностическое направление работы учителя-логопеда включает в себя углубленное изучение ребёнка с ОВЗ, выявление индивидуальных особенностей речевого развития и причин возникновения проблем в развитии, воспитании, обучении и социализации ребёнка с ОВЗ. Логопед осуществляет подробное логопедическое обследование в первые две недели сентября (с 1 по 15 сентября) и последние две недели учебного года (с 15 по 31 мая). Результаты логопедического обследования учитель-логопед представляет на школьном медико-психолого-педагогическом консилиуме. Первичное логопедическое обследование позволяет судить об уровне речевого развития ребёнка с ОВЗ, сформированности коммуникативных и регулятивных универсальных действий и сформулировать основные направления, содержание и методы коррекционно-логопедической работы с детьми с ОВЗ. В процессе осуществления логопедической помощи ребёнку предусматривается промежуточное логопедическое обследование, позволяющее скорректировать имеющуюся индивидуально-ориентированную программу коррекционно-логопедического воздействия и акцентировать внимание на наиболее стойких проблемах речевого развития ребёнка (как в устной, так и в письменной речи). Итоговая диагностика должна представлять собой углубленное логопедическое обследование, охватывающее все компоненты речевой системы и выявляющее сформированность всех видов универсальных учебных действий.

Коррекционно-развивающее направление работы учителя-логопеда включает в себя реализацию коррекционно-

развивающих программ с учётом возраста и особенностей развития обучающихся, структуры дефекта, а также оказание помощи педагогическому коллективу в индивидуализации развития, обучения воспитания ребёнка с ОВЗ. В содержание данного направления входят следующие аспекты: выбор оптимальных для развития ребёнка с ОВЗ коррекционных программ, методик и приёмов обучения в соответствии с его особыми образовательными потребностями, организация и проведение индивидуальных и групповых занятия по коррекции нарушений устной и письменной речи, а также развитию коммуникативных навыков детей с ОВЗ.

Организационно-методическое направление работы учителя-логопеда заключается в разработке индивидуально-ориентированных коррекционно-развивающих программ, помощи в составлении адаптированной образовательной программы для детей с ОВЗ, подборе дидактических и методических материалов, а также ведении документации. На протяжении учебного года (с сентября по июнь включительно) логопед оформляет следующие документы: речевую карту на каждого ребёнка с речевыми нарушениями, перспективный и календарный планы работы, индивидуальные тетради на каждого ребёнка, годовой отчёт о результатах коррекционного обучения.

Учитель-логопед принимает участие в школьных методических объединениях, заседаниях ПМПК, пополняет логопедический кабинет новинками методической и дидактической литературы. Реализуя инклюзивную практику, логопед постоянно совершенствует свой научно-методический потенциал, изучая информацию о системе инклюзивного образования в целях создания необходимых условий для детей с ОВЗ (в частности, с тяжёлыми нарушениями речи) на базе общеобра-

зовательной организации, изучает предлагаемые новые нормативно-правовые документы.

Консультативно-просветительское направление работы включает индивидуальное и групповое консультирование семьи по вопросам речевого развития и коммуникации детей с ОВЗ, формирования психолого-педагогической компетентности родителей (или законных представителей) детей с ОВЗ, задействованных в инклюзивном процессе, по вопросам онтогенеза устной и письменной речи, проявлений нарушений речевой системы, подбора простейших приёмов логопедической работы по коррекции речевых нарушений у детей.

Консультирование педагогов и других участников образовательного процесса по вопросам речевого онтогенеза и дизонтогенеза, создания речевой развивающей среды, возникающим проблемам, связанным с развитием, обучением и воспитанием ребёнка с ОВЗ в процессе реализации инклюзивной практики. Учитель-логопед консультирует администрацию образовательной организации и педагогов по вопросам организации специальных образовательных условий для ребёнка с ОВЗ.

Профилактическая работа заключается в своевременном предупреждении у ребёнка с ОВЗ возможных вторичных речевых нарушений, создании условий для их полноценного речевого развития на каждом уровне общего образования.

Каждое направление деятельности учителя-логопеда включается в единый процесс психолого-педагогического сопровождения и в рамках инклюзивного образования приобретает особое значение, так как ориентированно не только на преодоление речевых расстройств у обучающихся с ОВЗ, но и на их социализацию и адаптацию в среде нормально развивающихся сверстников.

Библиографический список:

1. Алехина, С. В. Инклюзивное образование в свете нового закона «Об образовании в Российской Федерации» [Текст] / С. В. Алехина // Бюллетень УМС. – 2013. – № 2.
2. Дмитриева, Т. П. Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении [Текст] / Т. П. Дмитриева // Инклюзивное образование. – Москва : Школьная книга, 2010. – Выпуск 3.
3. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях [Текст] : методические рекомендации для руководителей образовательных учреждений. – Москва, 2012. – (Серия «Инклюзивное образование»).
4. Семаго, Н. Я. Технология определения образовательного маршрута для ребёнка с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Н. Я. Семаго // Инклюзивное образование. – Москва : Школьная книга, 2010. – Выпуск 2.
5. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики [Текст] : методическое пособие / под общ. ред. С. В. Алехиной, М. М. Семаго. – Москва : МГППУ, 2012.

Постнова И.Н., Михайловская Г.Е.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье показана теоретическая основа проблем воспитания здорового образа жизни в условиях ин-клюдии с соблюдением принципов инклюзивного образования.

Ключевые слова: физическое здоровье, психическое здоровье, здоровье индивида, дети с ОВЗ, ин-клюдивное образование, принципы инклюзивного образования, сущность понятия «знания» и ЗОЖ.

Инклюзивное образование – это такой процесс обучения и воспитания, при котором все дети вне зависимости от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенно-

стей включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных учрежде-

ниях, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают необходимую специальную поддержку.

Существуют восемь принципов инклюзивного образования:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.
2. Каждый человек способен чувствовать и думать.
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
4. Все люди нуждаются друг в друге.
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.
7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Совместное обучение детей с различными потребностями – это реальный способ воспитания у современных дошкольников толерантности и активного участия в жизни и судьбе тех детей, которым в силу их особенностей труднее жить, чем другим. [5]

Дошкольный период является одним из наиболее ответственных периодов жизни человека в формировании физического здоровья и культурных навыков, обеспечивающих его совершенствование, укрепление и сохранение в будущем. Приобщение к здоровьесберегающему и здоровьесохраняющему осознанному поведению детей с дошкольного возраста является актуальной проблемой дошкольного воспитания, так как именно в этом возрасте в силу высокой активности детей формируется поведение, складываются привычки.

Главным в воспитании детей является то, что дети должны быть здоровыми, так как общеизвестно, что здорового ребёнка легче воспитывать. У него быстрее устанавливаются все необходимые умения и навыки, он лучше приспосабливается к смене условий и воспринимает все предъявленные ему требования. Для того чтобы растить детей здоровыми, физически активными, нужно глубоко знать ребёнка, его индивидуальные и возрастные особенности развития в период дошкольного детства, уметь определять признаки, по которым можно судить об отклонении в самочувствии, о начале болезни.

Во все времена у всех народов мира непреходящей ценностью человека и общества являлось и является физическое и психическое здоровье. Несмотря на большую ценность, придаваемую здоровью, понятие «здоровье» с давних пор не имело конкретного научного определения. И в настоящее время существуют разные подходы к его определению. При этом большинство авторов: философов, медиков, психологов (Ю. А. Александровский, В. Х. Василенко, В. П. Казначеев, В. В. Николаева, В. М. Воробьев) – в отношении этого явления согласны друг с другом лишь в одном: сейчас отсутствует единое общепринятое, научно обоснованное понятие «здоровье индивида». [1, с. 5]

В глубокой древности философы пытались сформулировать, что представляет собой здоровье человека. Самое раннее из определений здоровья – это определение Алкмеона, имеет своих сторонников вплоть до сегодняшнего дня: «Здоровье есть гармония противоположно направленных сил». Цицерон охарактеризовал здоровье как правильное соотношение различных душевных состояний. [1, с. 7]

В психологии существуют формулировки, рассматривающие прежде всего психическое здоровье: здоровье – обретение человеком своей самости, «реализация Я», полноценная и гармоничная включённость в сообщество людей.

Другой подход к понятию «здоровье» у представителей естественнонаучного знания. На основе медико-биологических признаков Н. М. Амосов указывает: «Здоровье – естественное состояние организма, характеризующееся его уравновешенностью с окружающей средой и отсутствием каких-либо болезненных явлений». [1, с. 9]

С учётом этих же признаков Г. И. Царегородцев считает, что «здоровье – это гармоническое течение различных обменных процессов между организмом и окружающей средой, результатом которого является согласованный обмен веществ внутри самого организма».

С эволюционной и экологической позиций Д. Д. Венедиктов раскрывает смысл понятия о здоровье как динамическом равновесии организма с окружающей природной и социальной средой, при котором все заложенные в биологической и социальной сущности человека способности проявляются наиболее полно и все жизненно важные подсистемы человеческого организма функционируют с максимальной возможной интенсивностью, а общее сочетание этих функций поддерживается на уровне оптимального с точки зрения целостности организма и необходимости его быстрой и адекватной адаптации к непрерывно изменяющейся природной и социальной среде. [5, с. 19]

В целом можно констатировать, что здоровье – это состояние, при котором осуществляется полноценная реализация биологических, психических, социальных, экономических, духовных функций человека и общества, а также оптимальной трудоспособности и активности при максимальной продолжительности жизни, которые определяются уровнем освоенности общечеловеческих, государственных, региональных и национальных ценностей культуры.

Здоровый образ жизни объединяет всё, что способствует выполнению человеком профессиональных, общественных и бытовых функций в оптимальных для здоровья и развития условиях. Здоровье по сути своей должно быть первейшей потребностью человека, но удовлетворение этой потребности, доведение её до оптимального результата носит сложный, своеобразный, часто противоречивый, опосредованный характер и не всегда приводит к необходимому результату.

А. М. Изуткин и Г. Ц. Царегородцев структуру образа жизни представляют в виде следующих элементов [6]:

- 1) преобразовательная деятельность, направленная на изменение природы, общества и самого человека;
- 2) способы удовлетворения материальных и духовных потребностей;
- 3) формы участия людей в общественно политической деятельности и в управлении государством;
- 4) познавательная деятельность на уровне теоретического, эмпирического и ценностно-ориентированного знания;
- 5) коммуникативная деятельность, включающая общение между людьми в обществе и его подсистемах (народ, класс, семья и др.);
- 6) медико-педагогическая деятельность, направленная на физическое и духовное развитие человека.

С целью включения в педагогическую практику работы по воспитанию здорового образа жизни – в частности, по

формированию представлений о здоровом образе жизни – рассмотрим сущность понятия «знания». Знания – это элементы информации, связанные между собой и с внешним миром. [4] Свойства знаний: структурируемость, интерпретируемость, связность, активность.

Структурируемость – наличие связей, характеризующих степень осмысления и выявленность основных закономерностей и принципов, действующих в данной предметной области.

Интерпретируемость знаний (интерпретировать – значит истолковывать, объяснять) обуславливается содержанием, или семантикой, знаний и способами их использования.

Связность знаний – наличие ситуативных отношений между элементами знаний. Эти элементы могут быть связаны между собой в отдельные блоки, например, тематически, семантически, функционально.

Активность знаний – способность порождать новые знания, обуславливается побуждением человека быть познавательно активным.

Основные показатели и критерии сформированности знаний о здоровом образе жизни у старших дошкольников:

- полнота (наличие социальных, биологических и экологических составляющих представлений о здоровом образе жизни);
- осознанность (способность определять понятие «здоровье», способность понимать зависимость здоровья и образа жизни от состояния социальной и экологической среды, осознать влияние природных факторов оздоровления на сохранение здоровья);

осознать влияние природных факторов оздоровления на сохранение здоровья);

- обобщённость (способность выявлять сущность различных действительности, направленных на сохранение и укрепление здоровья и формирование здорового образа жизни);

- системность (способность целостно рассматривать и познавать объекты социальной и экологической окружающей действительности, оказывающие влияние на здоровье и образ жизни человека).

Помимо этого, повышению эффективности формирования знаний о здоровом образе жизни способствуют следующие педагогические условия:

- учёт возрастных особенностей детей старшего дошкольного возраста (образность детского восприятия и мышления, способность обобщать и систематизировать полученные представления, осознанность и целенаправленность формирования представлений на занятиях);
- комплексный подход к отбору содержания социальных, биологических и экологических представлений о здоровом образе жизни.

Для творения здоровья необходимо как расширение представлений о здоровье и болезнях, так и умелое использование всего спектра факторов, влияющих на различные составляющие здоровья (физическую, психическую, социальную и духовную), овладение оздоровительными, общеукрепляющими, природосообразными методами и технологиями, формирование установки на здоровый образ жизни.

Библиографический список:

1. Амосов, Н. М. Раздумья о здоровье [Текст] / Н. М. Амосов. – Донецк : Сталкер, 2005. – 80 с.
2. Антонов, Ю. Е. Здоровый дошкольник. Социально-оздоровительная технология 21 века [Текст] : пособие для исследователей и педагогических работников / Ю. Е. Антонов, М. Н. Кузнецова, Т. Ф. Саулина. – Москва : Аркти, 2008.
3. Белякова, О. П. Формирование потребности в здоровом образе жизни дошкольников [Текст] / О. П. Белякова, С. Л. Васильева, З. З. Юнусова // Сборники конференций НИЦ «Социосфера». – 2012. – № 39. – С. 229.
4. Вайнер, Э. Н. Общая валеология [Текст] / Э. Н. Вайнер. – Липецк : Липецкое издательство, 2008. – 183 с.
5. Ермулина, Е. А. Построение единого здоровьесберегающего пространства развития ребёнка в ДООУ и семье [Текст] / Е. А. Ермулина, Т. В. Тараторкина // Управление ДООУ. – 2009. – № 4. – С. 32–35.
6. Шорыгина, Т. А. Беседы о здоровье [Текст] / Т. А. Шорыгина. – Москва : Сфера, 2010. – 57 с.

Рыбина И.С., Бубенова С.В.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО В ДООУ: ГОТОВНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЯ ПРИНЯТЬ РЕБЁНКА С ОВЗ И ОРГАНИЗОВАТЬ СОВМЕСТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

В статье совершена попытка актуализировать проблемы инклюзивного образования относительно системы дошкольного образования как первой ступени образования. Приведены принципы, задачи и основные проблемы инклюзии. Авторы поднимают вопрос психологической готовности педагога-воспитателя к работе в инклюзивном пространстве, выражающейся в готовности к профессионально-нравственной самореализации в образовании.

Ключевые слова: инклюзивное пространство, воспитатель, готовность, профессионально-нравственная самореализация.

Современное изменение представления общества о правах и возможностях ребёнка с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями привело к постановке практической задачи максимального охвата образованием таких детей, чем обусловило важнейшие инициативы и ориентиры новой образовательной политики нашего государства. Инклюзивное пространство как но-

вый социальный и образовательный феномен становится предметом практических и теоретических исследований и требует содержательного определения стратегий эффективной реализации идеи открытости и принятия.

В нашей стране реализация модели инклюзивного образования поддерживается современной государственной образовательной политикой и доктриной: «Любой ребёнок име-

ет право на получение образования, отвечающего его потребностям». Предпосылками стало соблюдение прав детей на образование, увеличение в России количества детей с ограниченными возможностями и разъяснения прав родителей выбора модели образования для своего ребёнка.

Государство основной задачей организации инклюзивного пространства определяет создание безбарьерной среды, позволяющей детям с ограниченными возможностями здоровья получить современное дошкольное образование, и закрепляет на законодательном уровне в Приказе Министерства образования и науки РФ от 27 октября 2011 г. № 2562 «Об утверждении типового положения о дошкольном образовательном учреждении» основные стратегии решения проблемы.

При организации инклюзивного пространства необходимо опираться на следующие принципы: принцип социализирующей направленности образовательного процесса как важнейший результат; принцип индивидуализации и персонализации образовательного пространства (учёт особенностей и потребностей каждого обучающегося); принцип интегративности сопровождения субъектов инклюзивного образовательного пространства (результат согласованной совместной деятельности группы сопровождения ребёнка: педагоги, педагоги-психологи, родители, учителя-дефектологи и др.); принцип ценностного и толерантного отношения к субъектам образовательного процесса, их деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства.

Совместное обучение дошкольников с разными стартовыми возможностями допустимо, если в образовательном учреждении созданы специальные условия для воспитания и обучения и развито сотрудничество ДОО с учреждениями социальной сферы, что предполагает пока множество проблемных вопросов. Очень важно, что решение проблем создания и внедрения инклюзивной среды в ДОО подталкивает современное общество к изменению отношения к детям с ОВЗ, учит здоровых детей видеть в других людях равных себе независимо от их особенностей, быть толерантными и прививает уважение к людям с ограниченными возможностями. Но на пути к этому стоит целый ряд проблем. Так, современные исследователи, воспитатели-практики и преподаватели системы высшего образования указывают на отсутствие нормативно-правовой базы, регламентирующей правила оказания медицинских услуг в зависимости от возможностей и состояния здоровья ребёнка, численность детей с особенностями в одной группе, время их пребывания, состав специалистов и порядок оплаты их труда; необходимость изменения материально-технического оснащения образовательной среды; отсутствие специальной методической литературы, специальных учебников и рабочих тетрадей для детей всех возрастов, которые необходимы при организации образовательной деятельности детей с ограниченными возможностями; отсутствие у педагогического состава опыта и психологической готовности принять ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в обычной группе детского сада; отсутствие комплексной модели деятельности специалистов различных профилей и направлений, обеспечивающих процесс сопровождения ребёнка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования; отношение родителей как нормально развивающихся детей, так и детей с ОВЗ к внедрению инклюзивного образования в ДОО.

На выручку может прийти опыт зарубежных коллег (Т. Brandon, J. Charlton, А.-М. Hansen, J.-R. Kim, А. Minnaert, К.

Scorgie и др.), опыт которых показывает, что в группе должно быть не более 2-3 детей с особыми образовательными потребностями; в группе не должно быть более 20-25 детей всего; обязательно, кроме нянечки, наличие ассистента педагога (тьютора); обязательное согласие родителей всей группы; специально организованная и доступная среда в ДОО; индивидуальные образовательные маршруты и задания, адаптированные под детей с особыми возможностями; готовность педагогов к работе с детьми в условиях инклюзии.

Вместе с тем в профессиональном стандарте педагогов указывается на то, что в новых социальных условиях возникает новое требование – готовность и способность педагогов учить всех без исключения детей вне зависимости от их склонностей, способностей развития, ограниченных возможностей. Опора только на традиционные педагогические умения и навыки оказывается недостаточной. Данная ситуация объективно актуализирует необходимость развития профессиональной компетентности специалистов сферы образования при подготовке их к работе в условиях инклюзии.

Таким образом, нам как педагогам системы высшего образования видятся во главе множества перечня проблем организации инклюзивного образования именно психологический и педагогический аспекты неготовности воспитателя к профессионально-нравственной самореализации в системе инклюзивного образования.

Анализ различных следований приводит к мысли, что всё зависит от профессионально-нравственных характеристик воспитателя, которые находят себя в уровне его готовности к профессионально-нравственной самореализации в инклюзивном пространстве, что не может произойти само собой, а должно формироваться в процессе профессионального обучения в вузе.

Вместе с тем наряду с ценностью именуемых теоретических и практических достижений отмечаем, что в них не раскрыто понимание готовности воспитателя к профессионально-нравственной самореализации как состоянию накопления ресурсов для профессиональной деятельности, не разработана система её педагогического обеспечения, расширяющего возможность будущего воспитателя ещё в студенчестве понять на практике специфику организации инклюзивного пространства.

Таким образом, стала актуальной проблема эффективного обеспечения инклюзивного пространства в ДОО на уровне профессионально-личностной готовности воспитателя к профессионально-нравственной самореализации. Нам видится перспективным исследование по теоретико-методологическому обоснованию, разработке и проверке опытно-экспериментальным путём зависимости эффективного педагогического обеспечения инклюзивного пространства в ДОО от уровня готовности воспитателя к профессионально-нравственной самореализации. Ведущей идеей исследования может являться положение о том, что высокий уровень готовности воспитателя к профессионально-нравственной самореализации будет способствовать организации продуктивного инклюзивного пространства в ДОО.

Мы предполагаем, что педагогическое обеспечение инклюзивного пространства в ДОО будет зависеть от уровня готовности воспитателя к профессионально-нравственной самореализации, который детерминирован мотивационным (потребность в профессионально-нравственном саморазвитии

и нравственном воспитании детей), когнитивным (система знаний об организации инклюзивного пространства и о нравственном саморазвитии), личностным (профессионально-нравственные качества и просоциальные ценностные ориентации) и деятельностным (нравственные стратегии организации инклюзивного образования) компонентами профессиональной подготовки в педагогическом вузе.

Проведение соответствующей работы по повышению квалификации педагогических кадров, по воспитанию у педаго-

га непредвзятого отношения к особенному ребёнку, способности принять его на равных с остальными членами детского коллектива – важная составляющая готовности педагога к работе в инклюзивной среде. Особую важность приобретает готовность не только учить детей с ОВЗ, но и проводить работу с родителями, направленную на повышение уровня компетентности по вопросам инклюзивного образования, на включение родителей в жизнь образовательного учреждения. Вот важная характеристика педагога, готового работать в инклюзивной среде.

Сиволапова И.М.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМИССИИ (ПМПК) В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье показана деятельность психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) в условиях инклюзивного образования. Описываются принципы и направления психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПК), дети с особыми образовательными потребностями, дети с ОВЗ, дети-инвалиды, психолого-педагогическое сопровождение, доступное образование.

В последнее время всё больше предлагается инновационных подходов к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями. Распространение инклюзии на детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях не только является отражением времени, но и представляет собой ещё один шаг к обеспечению полноценной реализации прав детей на получение доступного образования.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» устанавливает новый – инклюзивный – подход к получению образования лицами с ОВЗ, который заключается в обеспечении «равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия, особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» (ст. 2, п. 27 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»).

Одним из главных принципов психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования является междисциплинарность – комплексный подход к сопровождению. Инклюзивная образовательная среда формируется целой командой педагогов и специалистов – коллективом, работающим в междисциплинарном сотрудничестве, проповедующим единые ценности, включённым в единую организационную модель и владеющим единой системой методов.

В существующей практике выделяются следующие службы сопровождения инклюзивного обучения: психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПК) и психолого-медико-педагогический консилиум в образовательном учреждении (ПМПк). Эти службы взаимодействуют друг с другом.

Определены два магистральных направления развития инклюзивного образования, в реализации которых активное участие принимают ПМПК.

Первое направление – это выявление нарушений психофизического развития у детей и организация коррекционно-педагогической работы на максимально раннем этапе (в возрасте от 0 до 3-х лет). Во всём мире образование детей с огра-

ниченными возможностями развёрнуто в сторону раннего вмешательства как наиболее гуманную, экономически эффективную и ресурсосберегающую педагогическую технологию. Оказание ранней коррекционно-педагогической помощи позволяет к школьному возрасту сократить количество детей с ОВЗ до 30 %. И здесь, несомненно, ведущая роль принадлежит ПМПК.

Второе направление – включение детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс путём создания для них безбарьерной среды, вариативных условий обучения и воспитания с учётом их психофизических особенностей.

Психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПК) является важнейшим звеном в системе сопровождения детей с ограниченными возможностями. Она создаётся в целях:

- своевременного выявления детей с особенностями в физическом и (или) психическом развитии и (или) отклонениями в поведении;
 - проведения их комплексного психолого-медико-педагогического обследования;
 - подготовки по результатам обследования рекомендаций по оказанию им психолого-медико-педагогической помощи и организации их обучения и воспитания.
- ПМПК даёт рекомендации по:
- определению формы получения образования;
 - образовательной программе, которую ребёнок может освоить;
 - форм и методов психолого-медико-педагогической помощи;
 - созданию специальных условий для получения образования.

Психолого-медико-педагогическая комиссия осуществляет работу в следующих направлениях: экспертно-диагностическое, консультативно-методическое, сопровож-

дение участников образовательного процесса, повышение научно-теоретического мастерства специалистов ПМПК.

Экспертно-диагностическое направление включает в себя обследование детей, в том числе обучающихся с ОВЗ, детей-инвалидов до окончания ими образовательных организаций. Обследование в комиссии осуществляется по письменному заявлению родителей (законных представителей) или по направлению образовательных организаций, организаций, осуществляющих социальное обслуживание, медицинских организаций, других организаций с письменного согласия их родителей (законных представителей).

Консультативно-методическое направление реализуется через:

1. Выявление, психолого-педагогическое изучение, оценку трудностей и потенциальных возможностей развития детей в возрасте до 18 лет, которые требуют коррекции физического и (или) умственного развития, имеют признаки риска возникновения трудностей познавательной деятельности и поведения.

2. Консультирование родителей (лиц, их заменяющих) и педагогических работников по вопросам обучения, воспитания и социальной адаптации и интеграции в общественную жизнь детей с отклонениями в психофизическом развитии.

3. Оказание методической помощи педагогическим работникам общеобразовательных учебных заведений по вопросам инклюзивного (интегрированного) обучения и создание оптимальных условий для реализации потенциальных возможностей и получения качественного образования детьми с особыми потребностями.

4. Организацию индивидуальной коррекционно-развивающей помощи детям, требующим коррекции психофизического развития и помощь в разработке соответствующих программ обучения этой категории детей.

5. Сотрудничество с ПМПК специальных общеобразовательных школ.

6. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей со сложными нарушениями развития, в том числе с инвалидностью.

7. Привлечение родителей (лиц, их заменяющих) к участию в реабилитационном процессе путём их участия в проведении коррекционно-развивающих занятий, предоставление методических рекомендаций относительно развития их детей.

8. Просветительскую деятельность среди населения в целях профилактики возникновения нарушений психического развития детей, трудностей в обучении и в формировании личности.

Функция сопровождения участников образовательного процесса – одна из важнейших функций ПМПК, включает кон-

троль динамики развития и эффективности рекомендаций ПМПК детям и подросткам, прошедшим обследование на ПМПК, посредством взаимодействия с консилиумами ОУ. Сопровождение включает следующие направления работы:

1. Разработку программно-методического обеспечения и реализации психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей с особыми образовательными потребностями.

2. Обеспечение консультативно-методической поддержки специалистов ОУ (в т. ч. консилиумов образовательных учреждений) для повышения профессионального уровня и совершенствования системы сопровождения образовательного процесса.

3. Отслеживание эффективности рекомендаций ПМПК для детей, прошедших обследование на ПМПК, динамики и качества освоения рекомендованной программы обучения детьми с контрольным сроком обучения.

4. Выявление школьников с дезадаптацией, помощь специалистам ОУ, родителям и учащимся по её преодолению.

Для специалистов ПМПК являются актуальными следующие направления работы:

1. Своевременное (в том числе раннее) выявление проблем ребёнка и достоверная диагностика с целью выбора или уточнения адекватного образовательного маршрута с учётом психофизических возможностей ребёнка (в том числе ребёнка-инвалида).

2. Развитие и совершенствование системы сопровождения ребёнка с целью повышения качества психолого-педагогического и медико-социального сопровождения.

3. Расширение и совершенствование консультативно-методической помощи всем участникам образовательного процесса.

Высокий уровень профессионализма и личные качества специалистов ПМПК, чёткий регламент работы обеспечивают успешность решения поставленных задач. Актуальными в вопросах повышения квалификации для педагогических работников являются семинары, круглые столы, собрания, методические объединения, курсы повышения квалификации в области психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в коррекционном и инклюзивном образовании.

Специалисты сопровождения способствуют формированию толерантного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья не только у педагогов образовательных учреждений, но и у обучающихся образовательных учреждений и родителей здоровых детей. Именно ПМПК является важнейшей структурой, призванной формировать правильное отношение социума к детям и подросткам с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список:

1. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ от 21.12.2012 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru>.

2. Концепция специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская, Е. Л. Гончарова. – Москва : Просвещение, 2013. – 42 с.

3. Вильшанская, А. Д. Психолого-медико-педагогический консилиум в школе: Взаимодействие специалистов в решении проблем ребёнка [Текст] / А. Д. Вильшанская, М. И. Прилуцкая, Е. М. Протченко. – Москва : Генезис, 2012.

4. Екжанова, Е. А. Основы интегрированного обучения [Текст] / Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова. – Москва : Дрофа, 2008.

5. Специальная педагогика : в 3 т. [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н. М. Назаровой. – Москва, 2008.

6. Ямбург, Е. А. Управление службой сопровождения детей в условиях образовательной организации [Текст] : практико-ориентированная монография / Е. А. Ямбург, С. Д. Забрамная. – Москва : Бослен, 2013.

Талалова И.В.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ, ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ, В УСЛОВИЯХ МАССОВОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье раскрыта работа учителя-логопеда по диагностике нарушения письменной и устной речи обучающихся с ОВЗ в условиях массовой общеобразовательной школы.

Ключевые слова: инклюзия, дети с ОВЗ, нарушения речи.

В основе инклюзивного образования лежит право на образование, провозглашённое во Всеобщей декларации о правах человека. Новые социальные запросы определяют цели образования как общекультурное, личностное и познавательное развитие обучающихся. В целях сохранения единого образовательного пространства образовательного учреждения необходимо осуществлять интеграцию учащихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду. Логопедического сопровождения требуют обучающиеся не только с недостатками речевого развития, но и с недостатками развития, характерными для всех категорий лиц с особыми образовательными потребностями: замедленное и ограниченное восприятие; недостатки развития моторики; недостатки развития мыслительной деятельности; недостаточная познавательная активность; пробелы в знаниях и представлениях об окружающем мире, межличностных отношениях. Для построения эффективной коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда требуется подробная диагностика состояния речи. Технология организации логопедического обследования по О. Е. Грибовой включает в себя 5 этапов. Технологическая цепочка обследования структуры речевого дефекта выстраивается с учётом принципов анализа речевых дефектов, принятых в российской логопедии: развития, системности, взаимосвязи речи с другими сторонами психической деятельности ребёнка, онтогенетического принципа, принципов доступности, поэтапности, учёта ведущей деятельности.

I этап – ориентировочный. Задачи: сбор анамнестических данных, выяснение запросов родителей, выявление пред-варительных данных об индивидуально-типологических особенностях ребёнка. Виды деятельности: изучение мед. и

пед. документации; изучение работ ребёнка; беседа с родителями.

II этап – диагностический. Выяснение следующих моментов: какие языковые средства сформированы к моменту обследования; какие языковые средства не сформированы; характер несформированности языковых средств. Методы логопедического обследования: педагогический эксперимент; беседа с ребёнком; наблюдение за ребёнком; игра.

III этап – аналитический. Задачи: интерпретация полученных данных и заполнение речевой карты. Результат – заполнение речевой карты.

IV этап – прогностический. Задачи: на основании имеющихся фактов и их осмысления специалистом определяются прогноз дальнейшего развития ребёнка, основные направления коррекционной работы, вопрос о образовательном коррекционном маршруте.

V этап – информирование родителей. Задачи: информирование родителей в отсутствие ребёнка на доступном уровне терминологии, чёткое структурирование результатов и материалов обследования.

Итогом обследования служит заполнение речевой карты, которая позволит отразить подробную и реальную картину состояния речи на данном этапе развития обучающегося, наметить пути коррекционно-развивающей работы, а также проводить регулярный мониторинг развития речи обучающегося с ОВЗ. Особенностью данной речевой карты является подробное отражение возможных вариантов речевых недостатков, особенностей и нюансов речи, что позволяет сократить время заполнения, отмечая нужные варианты, внося лишь необходимые записи.

«Речевая карта»

1. Фамилия, имя ребёнка _____
2. Дата рождения _____ класс _____
3. Домашний адрес, телефон _____
4. Дата зачисления на логопедические занятия _____
5. Реальная успеваемость: по русскому языку _____, чтению _____
6. Жалобы учителей, родителей _____
7. Заключение психиатра _____
8. Состояние слуха _____
9. Данные о ходе развития речи (перенесенные заболевания): _____
- недостатки звукопроизношения у взрослых, двуязычие в семье, наследственные особенности – _____
10. Состояние артикуляционного аппарата: губы ____, зубы ____, подвижность ____, подъязычная уздечка ____, нёбо ____, язык __.
11. Темп и плавность речи _____, голос _____, внятность _____.
12. Общая характеристика речи:

а) Словарный запас: обобщающие понятия _____, название обиходных предметов _____, синонимы _____, антонимы _____, подбор признаков к предмету _____, подбор действий к предмету _____.

б) Грамматический строй речи: использование в речи сложных грамматических конструкций _____, составление предложений по предметной картинке _____, составление предложений по сюжетной картинке _____, составление предложений по опорным словам _____, деформированная фраза _____, падежные формы существительных _____, употребление предлогов _____.

в) Словообразование: прилагательные от существительных _____, существительные от глаголов _____, существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами _____.

13. Связанная речь: составление рассказа по сюжетной картине _____, составление рассказа по серии сюжетных картин _____, пересказ _____. Тип употребляемых предложений _____.

14. Звукопроизношение _____

15. Фонематический слух _____

16. Звуковой анализ _____

17. Слоговая структура слова _____

18. Письмо:

19. Чтение:

| | | | | | | | | | |
|---|--------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|
| дата | | | | | | | | | |
| Техника чтения | побуквенное | | | | | | | | |
| | послоговое | | | | | | | | |
| | слова | | | | | | | | |
| | слов в минуту | | | | | | | | |
| Ошибки | пропуски | | | | | | | | |
| | замены | | | | | | | | |
| | вставки | | | | | | | | |
| | предлоги | | | | | | | | |
| | ударение | | | | | | | | |
| Понимание прочитанного | пересказ самостоятельный | | | | | | | | |
| | пересказ по наводящим вопросам | | | | | | | | |
| Выразительное чтение | | | | | | | | | |
| Логические паузы | | | | | | | | | |
| Следит при чтении вспомогательными средствами | | | | | | | | | |

20. Заключение логопеда: _____

21. Результат коррекционной работы по годам: _____

22. Примечания: _____

Библиографический список:

1. Грибова, О. В. Технология организации логопедического обследования [Текст] / О. В. Грибова. – Москва, 2005.
2. Поваляева, М. А. Справочник логопеда [Текст] / М. А. Поваляева. – Ростов-на-Дону, 2001.
3. Елецкая, О. В. Организация логопедической работы в школе [Текст] / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская. – Москва, 2005.
4. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст] / Р. И. Лалаева. – Москва, 2004.
5. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма младших школьников [Текст] / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Санкт-Петербург, 2001.

Ульянова Н.В., Моргунова Т.С.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО

В статье рассмотрены понятия «инклюзия», «инклюзивное образование», показаны некоторые аспекты деятельности учителя-логопеда в работе со слепыми и слабовидящими детьми. Привлекается внимание коллег к вопросу взаимодействия с семьями воспитанников. Одним из вариантов оказания квалифицированной помощи и содействия родителям в воспитании детей со сложными нарушениями в развитии является «Лекотека».

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, логопедическая помощь, слепые и слабовидящие дети, специальная индивидуальная программа развития (СИПР), «Лекотека», взаимодействие с семьёй.

На сегодняшний день реализация инклюзивного образования является приоритетным направлением в развитии социальной образовательной политики Российской Федерации. [1]

Мы слышим много рассуждений о том, что инклюзивное образование позволяет осуществить обучение, воспитание и развитие всех без исключения детей независимо от их инди-

видуальных особенностей, учебных достижений, психических и физических возможностей.

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей и обеспечивает равные стартовые возможности, но создает особые условия для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее дети с ОВЗ). [4]

Инклюзивное (совместное) образование – это совместное обучение и воспитание детей с ОВЗ и детей, не имеющих таких ограничений.

Инклюзия (с англ. inclusion) – «включение, добавление, прибавление, присоединение», то есть:

- вовлечение в образовательный процесс каждого ребёнка с помощью адаптированной основной образовательной программы, специальной индивидуальной программы развития (далее СИПР), которая соответствует способностям ребёнка с нарушениями зрения различной степени тяжести;

- удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей, обеспечение специальных условий.

Сегодня до 80 % новорожденных являются физиологически незрелыми, около 70 % имеют перинатальную патологию. Нарушения зрения занимают в этом перечне одно из первых мест.

Основной контингент детей дошкольного возраста, посещающих наш ДОО, составляют дети с косоглазием и амблиопией. Вместе с тем группы посещают слепые и слабовидящие дети, имеющие сложные нарушения в развитии. Наблюдается увеличение числа сопутствующих нарушений, и среди них ЗПР, нарушения речи, нарушения аутистического спектра, нарушения слуха и др.

Мы считаем, что в рамках нашего детского сада осуществляется инклюзивное образование слепых и слабовидящих детей в среде видящих сверстников (дети с косоглазием и амблиопией), что является одним из приоритетных направлений в деятельности ДОО. Для этого в образовательном учреждении создаются необходимые условия.

Для обеспечения взаимосвязи всех форм коррекционной работы в режимных моментах, в играх, в свободной деятельности детей создано единое коррекционно-развивающее пространство. Реализуя принцип оптимальной информационной направленности коррекционной работы (Л. И. Плаксина), мы считаем важным рационально и целесообразно наполнять коррекционно-развивающую среду в групповой комнате, что максимально способствует повышению познавательной активности детей, создаёт условия для использования компенсаторных способов действий с разнообразными предметами в различных видах деятельности. [5]

Учитывая принцип преобразующего, трансформирующего влияния среды на ребёнка с ОВЗ, в групповом помещении размещены игры, игрушки, пособия, максимально отражающие сенсорные признаки предметов. Использование предметов разнообразной фактуры, форм и величин способствует систематической тренировке в различении, классификации, сериации, дифференциации предметов окружающей действительности различных модальностей. В группе размещены натуральные объекты, муляжи, модели, разнообразные предметы, наборы специально изготовленных игр и пособий: детали для фланелеграфа, каврографа, перфорированные карты, доски с прорезями для выкладывания проекции трёхмерного пространства, так-

тильные книги, рельефно-выпуклые изображения, книги серии «Умный карандаш» и многое другое.

Предметы и материалы во всех развивающих центрах группы обновляются, добавляются, варьируются в соответствии с изучаемой темой недели, с пройденным на занятии программным материалом, с учётом зоны актуального и ближайшего развития и на основе накопления и обобщения опыта детей.

Кроме этого, предметно-пространственная среда групп обеспечивает безбарьерность передвижения слепых и слабовидящих детей, статичность в расположении предметов мебели, гибкость зонирования, достаточное пространство для организации и проведения различных видов детской деятельности, разнообразие игрового материала.

Важной частью работы учителя-логопеда является подготовка детей к обучению грамоте. Для детей с амблиопией и косоглазием используются традиционные цветные символы для обозначения звуков. В свою очередь для слепых и слабовидящих детей педагог может использовать объекты, имеющую чёткую тактильную чувствительность. Например, атласная лента – гласный звук, картон гофрированный – согласный твёрдый звук, бархатная бумага – согласный мягкий звук. Кроме этого, опираемся на сохранные анализаторы, развивая фонематический слух. Деление слов на слоги сопровождается отбиванием такта рукой; слово «прошагивают», «пропрыгивают», нанизывают бусины и др.

Уже в дошкольном возрасте слепого ребёнка готовят к обучению письму с помощью специального точечного шрифта Луи Брайля путём развития чувствительности пальцев рук.

К использованию наглядного материала и его демонстрации предъявляются специальные требования:

- использовать непосредственно сами предметы или их реальное изображение;
- изображаемые объекты и предметы должны иметь четкий контур;
- предоставление достаточного количества времени на рассматривание объекта и выявление его основных свойств и признаков;
- применение разноцветных фоновых экранов для усиления контрастности;
- одновременное привлечение к работе всех сохранных и целесообразных в конкретном случае видов чувствительности.

Одной из главных задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования является обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей. [8] Так, особое значение для успешного инклюзивного обучения слепых и слабовидящих детей имеет взаимодействие с семьёй ребёнка.

Одним из вариантов оказания квалифицированной помощи и содействия родителям в воспитании детей со сложными нарушениями в развитии может являться «Лекотека».

В нашем детском саду «Лекотека» необходима для детей, которые не могут посещать образовательные учреждения по состоянию здоровья или развития и нуждаются в комплексной психолого-педагогической, логопедической и медико-социальной помощи.

В рамках логопедической помощи организуются индивидуальные консультации для родителей по вопросам, связанным с индивидуальными особенностями ребёнка и условиями его оптимального развития, а также совместные детско-родительские занятия, способствующие освоению родителями методов и приёмов воспитания и коррекционного взаимодействия с ребёнком.

Опыт работы показывает, что специально организованные занятия для детей с ОВЗ и их родителей дают хорошие результаты, способствуют гармоничному развитию воспитанников и положительно влияют на дальнейшее сопровождение детей с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования.

Узкими специалистами ДОУ проводятся полные диагностические обследования, разрабатываются специальные индивидуальные программы развития, родителям даются рекомендации для самостоятельной работы дома (артикуляционная и пальчиковая гимнастика, игры для развития фонематического восприятия, игры и упражнения на развитие коммуникативных навыков).

Особое значение отводится индивидуальной работе с детьми. Мы предлагаем родителям видеозапись, где ребёнок, изучив артикуляционное упражнение, может самостоятельно в домашних условиях показать родителям правильность выполнения. Главная цель взаимодействия – «научить быть не рядом, а вместе».

Подводя итог вышесказанного, хотелось бы отметить положительные результаты в работе с родителями, заинтересованность, активное участие их в жизни ребёнка и детского сада. Вместе с тем остаются нерешёнными вопросы, которые позволяют определить дальнейшие направления и проблемные зоны в работе с детьми и их родителями. Мы считаем важным продолжить работу в данном направлении и разработать индивидуальные рекомендации для родителей по вопросам развития познавательной и речевой активности детей со сложными нарушениями в развитии. Вместе с тем наибольшее значение мы придаём своевременной консультативной помощи родителям и пропедевтическим обучающим занятиям.

Библиографический список:

1. Алёхина, С. В. Современные тенденции развития инклюзивного образования в России [Текст] / С. В. Алёхина // Развитие современного образования: теория, методика и практика : материалы V междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 14 авг. 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2015.
2. Волосовец, Т. В. Инклюзивная практика в дошкольном образовании [Текст] : пособие для педагогов дошкольных учреждений / Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. – (Библиотека программы «От рождения до школы»).
3. Волосовец, Т. В. Ребёнок в инклюзивном дошкольном учреждении [Текст] : методическое пособие / Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова. – Москва : РУДН, 2010.
4. Голубева, Л. В. Инклюзивное образование: идеи, перспективы, опыт [Текст] / Л. В. Голубева. – Волгоград : Учитель, 2011.
5. Плаксина, Л. И. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений 8 вида (для детей с нарушением зрения) [Текст] / Л. И. Плаксина, В. А. Бельмер, В. З. Денискина, Е. Н. Подколзина, Л. С. Сековец, Б. К. Тупоногов. – Москва : Экзамен, 2003.
6. Тенкачева, Т. Р. Инклюзивное образование детей дошкольного возраста в России [Текст] / Т. Р. Тенкачева // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 1. – С. 205–208.
7. Тюкова, А. Инклюзивное образование детей в дошкольном образовательном учреждении [Текст] / А. Тюкова // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. – 2012. – № 4. – С. 418–424.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 г. № 1155 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.

Шуваева О.В.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ТЕОРИИ И НА ПРАКТИКЕ

Инклюзивное образование. Введение ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ. Актуальные проблемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях ФГОС НОО ОВЗ.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, специальные образовательные условия.

На сегодняшний день уже никого не удивит, когда в одном классе (в среднестатистической школе) при общей наполняемости в 25 человек обучаются дети одаренные, с задержкой психического развития, с интеллектуальными нарушениями, дети-мигранты. При такой разнообразии как-то не хочется говорить, что вот так должно выглядеть инклюзивное образование во всех его проявлениях. Обучающиеся с разным уровнем подготовки были всегда, учитель на уроке строил свою работу на основе лично-ориентированного и диф-

ференцированного подходов. Это трудозатратно и сложно, если у педагога не опыта по работе с разными категориями детей, в том числе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Вступившие в силу с 1 сентября 2016 года стандарты для детей с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О УО) были ожидаемыми, так как ФГОС НОО, несмотря на предоставление доступности обучения каждому, не учитывает индивидуальные особенности отдельных категорий

детей. В целом стандарт рассчитан на ученика без особых образовательных потребностей, из этого следует, что предъявляемые требования стандарта к освоению планируемых результатов детьми с ОВЗ будут недостижимыми.

Статус ребёнка с ОВЗ присваивается после прохождения обучающимся с согласия родителей психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), после чего в образователь-

ной организации необходимо разрабатывать адаптированную основную образовательную программу (АООП). На сайте fgosreestr.ru в помощь образовательным организациям выставлены примерные адаптированные основные образовательные программы (ПАООП) по разным категориям детей с ОВЗ, в которых количество предлагаемых вариантов варьирует от 2 до 4 в зависимости от категории детей с ОВЗ (таблица 1).

Таблица 1

Организация обучения учащихся с ОВЗ по ФГОС

| Категория детей с ОВЗ | Варианты программ ФГОС НОО обучающихся ОВЗ |
|---|---|
| Глухие дети | 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 |
| Слабослышащие дети | 2.1, 2.2, 2.3 |
| Слепые дети | 3.1, 3.2, 3.3, 3.4 |
| Слабовидящие дети | 4.1, 4.2, 4.3 |
| Дети с ТНР (тяжёлыми нарушениями речи) | 5.1, 5.2 |
| Дети с нарушениями ОДА (опорно-двигательного аппарата) | 6.1, 6.2, 6.3, 6.4 |
| Дети с ЗПР (задержкой психического развития) | 7.1, 7.2 |
| Дети с РАС (расстройствами аутистического спектра) | 8.1, 8.2, 8.3, 8.4 |
| Дети с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) | ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) варианты 1, 2 |

Стоит отметить, что обучающийся со статусом ОВЗ, имеющий ограничения по здоровью (слабовидящий, слабослышащий, с нарушениями опорно-двигательного аппарата и т. д.), только при условии обучения по первому варианту АООП НОО сможет достичь планируемых результатов, заложенных в требованиях ФГОС НОО.

Для детей с особыми образовательными потребностями, которые будут обучаться по второму варианту АООП НОО, при планировании и организации образовательного процесса необходимо учитывать:

- пролонгирование сроков обучения;
- модификацию содержания общеобразовательных предметов;
- включение в учебный план ряда специфических учебных предметов;

- привлечение учителя-дефектолога соответствующего профиля (олигофренопедагога, тифлопедагога, сурдопедагога и т.д.).

Обучение по третьему или четвертому варианту осуществляется при работе с детьми, у которых диагностированы не только клинические нарушения, но и отклонения в развитии (интеллектуальные нарушения), а значит, при освоении АООП НОО метапредметные результаты (УУД) необходимо заменить базовыми учебными действиями. Формирование и развитие УУД (универсальных учебных действий) базируется на умениях и навыках самостоятельного планирования своей деятельности, что недостижимо для обучающегося с интеллектуальными нарушениями, так как свою деятельность он планирует только в тесном сотрудничестве со взрослым. Отсюда следует, что при разработке АООП НОО необходимо учитывать дифференцированные результаты в зависимости от варианта (таблица 2).

Таблица 2

Требования к результатам освоения адаптированной основной образовательной программы (АООП НОО)

| 1-2 варианты АООП НОО | 3-4 варианты АООП НОО |
|--|---|
| Предметные результаты Метапредметные результаты (подлежат итоговой аттестации) Личностные результаты | Предметные результаты (подлежат итоговой аттестации) Личностные результаты |

Придерживаясь рекомендаций специалистов ПМПК, учителя-логопеды, педагоги-психологи, учителя-дефектологи образовательных организаций (если таковые имеются в штате) планируют коррекционно-развивающую работу с ребёнком с ОВЗ с учётом его нарушений. В школе должны быть разработаны программа коррекционной работы и программа внеурочной деятельности.

Внеурочная деятельность, учитывая требования ФГОС НОО ОВЗ, состоит из 10 часов, 5 часов из которых приходится на реализацию направлений внеурочной деятельности, а 5 часов необходимо запланировать на обязательную организацию коррекционно-развивающих курсов (таблица 3).

Таблица 3

Структура планирования внеурочной деятельности

| Программа внеурочной деятельности | |
|--|--|
| Требования ФГОС НОО ОВЗ при реализации 1 или 2 варианта АООП | Требования ФГОС НОО ОВЗ при реализации 3 или 4 варианта АООП |

| | |
|---|---|
| 10 часов внеурочной деятельности: (5 часов) – реализация направлений внеурочной деятельности: - спортивно-оздоровительное; - духовно-нравственное; - социальное; - общекультурное - общеинтеллектуальное; (5 часов) – коррекционно-развивающая область | 10 часов внеурочной деятельности: (5 часов) – реализация направлений внеурочной деятельности: - спортивно-оздоровительное; - нравственное; - социальное; - общекультурное; (5 часов) – коррекционно-развивающая область |
|---|---|

Сегодня выбор школы для своего ребёнка остаётся за родителями. Администрация образовательной организации не вправе отказать родителям в приеме ребёнка с ОВЗ в школу по месту жительства, ссылаясь на отсутствие условий. Если к вопросу обучения детей с ОВЗ подойти со всей ответственностью, то для создания специальных образовательных условий в образовательной организации необходимо:

- подготовить нормативно-правовую, информационную и материально-техническую базы;
- организовать сетевое взаимодействие с другими образовательными организациями;
- обеспечить программно-методическое и психолого-педагогическое сопровождение;
- укомплектовать штат необходимыми специалистами с соответствующим уровнем квалификации специального образования и опытом работы.

Все перечисленные задачи входят в должностные обязательства образовательной организации и никоим образом не могут регулироваться вышестоящими органами власти. В этом и заключается право самоуправления.

Инклюзивное образование сегодня имеет двойственное понимание. Учителя-практики понимают под словом «инклюзия» совместное обучение детей с нормой и отклонениями в развитии, а само понятие «инклюзия» (от inclusion – «включение») трактуется как процесс реального включения людей с инвалидностью в активную общественную жизнь. В педагогической практике встречаются рекомендации ПМПК о полной или частичной инклюзии в зависимости от степени выраженности нарушений у ребёнка с ОВЗ. Много вопросов возникает по этому поводу. И здесь целесообразно напом-

нить, что если в классе есть ребёнок со статусом ОВЗ, то педагогам, осуществляющим работу с этим обучающимся, необходимо пройти курсовую подготовку, чтобы иметь необходимую базу знаний по обучению детей с ОВЗ (желательно в очной или очно-заочной форме). Полный дистанционный курс больше подходит для специалистов, владеющих теоретическими и практическими знаниями в области коррекционной педагогики и специальной психологии.

Стоит обратить внимание на то, что ещё в 2015 году на 2-м Московском международном салоне образования обсуждалась тема инклюзивного образования. Выдержка из выступления заместителя главы Минобрнауки РФ Вениамина Шаевича Коганова даёт ощущение более масштабного пояснения. «Инклюзия – очень широкое понятие: дети с разными образовательными возможностями и потребностями обучаются вместе по одним программам в одной школе. Речь идет не только о детях с ОВЗ, детях с инвалидностью. Сюда относятся и талантливые дети, которым тоже требуется особый подход для эффективного обучения, и молодые спортсмены, которые зачастую после сборов и соревнований сталкиваются с проблемой адаптации в классе, и дети с особыми условиями жизни. Гарантия доступности и качества образования должна быть для всех без исключения. Достаточно сложно провести грань, где заканчивается норма и начинается ОВЗ. Но уже совершенно ясно, что инновационные школы, предоставляющие качественное образование, должны уметь обучать всех, причём делать это не только с точки зрения обеспечения интересов конкретного ребёнка с ОВЗ, но и с точки зрения воспитания других детей».

Библиографический список:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва : Просвещение, 2017.

РАЗДЕЛ IV

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА И ПЕРЕПОДГОТОВКА ЛИЦ С ОВЗ

Бодренкова Л.Г.

ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Работа выполнена в рамках государственного задания № 2017/Р 12 Минобрнауки РФ

В статье обобщен опыт профориентационной работы со слепыми и слабовидящими школьниками в системе специального образования. Представлены современные и перспективные формы работы, направленной на профессиональную ориентацию детей с нарушением зрения в образовательных организациях.

Ключевые слова: профориентация, слепые школьники, слабовидящие школьники, жизненные компетенции, социальная адаптация инвалидов по зрению.

Профессиональная ориентация – это вид работы с учащимися, позволяющий помочь школьнику определить область интересов, выбрать одно или несколько направлений дальнейшего получения профессионального образования и т. д. Данная работа проводится в той или иной мере во всех образовательных организациях со всеми учащимися. Однако при работе со слепыми и слабовидящими школьниками роль профориентационной работы возрастает и приобретает более важное значение. Это обусловлено обеднённостью личного опыта ввиду имеющегося нарушения зрения, ограниченностью в возможности увидеть процесс и результат чужого труда, а также суженный список профессий доступных для людей с нарушением зрения.

Особенно разносторонняя и кропотливая работа должна быть проведена с детьми с прогрессирующим нарушением зрения, так как на момент окончания ребёнком школы ему могут быть доступны ряд профессий, но если зрение ухудшится, ребёнок, возможно, не сможет воспользоваться полученной специальностью. В беседах со студентами с нарушением зрения встречаются подобные случаи, и они, к сожалению, нередки. Выпускник специальной школы поступает на определённые факультеты, руководствуясь только своим желанием, а не рациональностью. Выпускники с прогрессирующим нарушением зрения и с диагнозами, которые приводят к слепоте, поступают на художественные факультеты (дизайнеры, архитекторы), биолого-химические направления, медицинские, театральные факультеты и т. д. На вопрос, понимают ли они последствия, нередко отвечают: «Ничего страшного, если ослепну, переучусь на массажиста». Конечно, этот подход нельзя назвать верным, ведь, скорее всего, такие истории закончатся печально. Одна из причин возникновения таких ситуаций – представление выпускников школ, что слепые могут выучиться только на массажиста, поэтому, пока позволяет зрение, подростки хотят заняться чем-то, на их взгляд, более интересным, чем обучение в массажном колледже для слепых, особенно если у них имеется к чему-то особенному талант. В последнее время с появлением и широким распространением вспомогательных компьютерных технологий и

программ экранного доступа список доступных профессий для людей с нарушением зрения значительно расширился, и именно за этими технологиями стоит на данном современном этапе успешное трудоустройство людей с нарушением зрения. Но далеко не во всех школах, где преимущественно обучаются слабовидящие дети, осуществляется обучение компьютерной грамотности с помощью специальных технологий, что ставит в будущем в затруднительное положение детей, особенно с прогрессирующим нарушением зрения.

Имеется и еще одна причина осуществления профориентационной работы в некоторых образовательных учреждениях на низком уровне – это отсутствие у педагогов знаний о доступных профессиях для детей с нарушением зрения. По этой причине в растерянности находятся и родители, которые в данном вопросе опираются только на свой личный опыт и весьма ограниченную информацию, полученную от других родителей, сведений, полученных в Интернете, и т. д. Иногда родители находятся в отчаянии, так как боятся, что для их детей будут доступны рабочие места, где необходим низкоквалификационный малооплачиваемый труд. Работа с родителями должна быть одним из приоритетных направлений работы по профессиональной ориентации детей с нарушением зрения, так как часто именно родители играют решающую роль в выборе будущей профессии ребёнка.

Перед тем как рассмотреть различные формы профориентационной работы с детьми с нарушением зрения, обучающихся в различных образовательных организациях, необходимо определить, кто же должен осуществлять данную работу.

Ребёнок выбирает поле профессиональной деятельности, исходя из тех знаний и того опыта, которыми обладает. В первую очередь он получает представления о профессиональной деятельности из своей семьи, т. е. от своих родителей и родственников. Далее расширение знаний о профессиях и о видах занятости ребёнок получает из своего ближайшего окружения и значимого взрослого. И лишь затем он дополняет свои представления в школе от педагогов.

Таким образом, получается, что в первую очередь профессиональной ориентацией должны заниматься родители,

не только рассказывая, какие профессии есть и что включает в себя та или иная работа, но и ориентируясь на индивидуальные особенности и склонности своего ребёнка, направляя его в ту область, в которой он может быть успешным. Тем не менее вклад школы и педагогов в выбор дальнейшего образовательного и трудового маршрута ребёнка не менее важен. Педагог имеет возможность дать представление о различных профессиях и видах деятельности, опираясь на свой предмет и осваиваемую программу.

Исходя из этого самой продуктивной формой профориентационной работы является тесное взаимодействие родителей и педагогов, которые сообщают, дополняя друг друга, дают ребёнку представления о профессиях, функциональных обязанностях и т. д., направляя его в то профессиональное поле, которое наиболее перспективно для него.

Формы организации и проведения профориентационной работы различны и могут ограничиваться лишь возможностями педагога и его фантазией. Так, например, можно пригласить на встречу с учащимися сотрудников различных организаций или провести экскурсию на предприятие, посетить ярмарки вакансий, организовать проектную деятельность с докладами школьников о тех или иных профессиях и т. д.

В профориентационной работе со слепыми и слабовидящими необходимо учитывать специфику имеющегося нарушения зрения, а также адаптировать формы проведения работы по профессиональному самоопределению. Так, если организовывать экскурсию на предприятие, необходимо предусмотреть возможность тактильного осмотра рабочего места сотрудника, инструментов производства и непосредственно самой продукции. Например, при посещении предприятия по изготовлению мебели не всегда возможно продемонстрировать рабочий процесс. Однако можно познакомить детей с готовками, из которых будет производиться мебель, некоторыми станками по обработке плит или наложению кромки, инструментами для ручной обработки и сборки, а также со складом готовой продукции. Таким образом, ребёнок с нарушением зрения получит наглядное представление не только о процессе изготовления, но и о том, как и из какого материала получается тот продукт, который он покупает в магазине.

Как показал положительный опыт ряда школ, для профориентации большое значение имеют комплексные экскурсии в учреждения, которые в будущем могут стать потенциальным местом работы для выпускника с нарушением зрения. Необходимо водить слепых старшеклассников на учебно-производственные предприятия Всероссийского общества слепых, демонстрируя им специфику работы предприятий.

Во время таких экскурсий нужно показывать как положительные стороны профессии и конкретной должности, так и то, с какими трудностями может столкнуться работник с нарушением зрения на данном месте работы. Это стоит делать для того, чтобы у детей формировалось адекватное представление о профессии и характере работы, которую предстоит выполнять. В необходимости проведения подобных мероприятий мы в очередной раз убедились во время беседы со старшеклассниками с глубоким нарушением зрения на тему «Какую профессию я хочу получить» в подмосковной специальной школе для слепых и слабовидящих детей. Поскольку в данной школе функционирует кружок по массажу и регулярно работали психологи, то не оказалось удивительным, что большинство учащихся хотели быть или массажистами, или

психологами. Когда мы спросили у ребят, как они представляют себе профессию психолога, все до одного с воодушевлением рассказывали, что это весёлая, интересная, весьма простая работа, за которую платят много денег. Ни о какой работе с документами, тестовым материалом и других специфических видах деятельности работы психолога они не подозревали. Каждый ученик был уверен, что можно легко найти высокооплачиваемое место работы психолога в любой фирме в отделе по приёму персонала, а там работа заключается только в беседах при приёме на работу специалистов и в наблюдении за поведением человека. Одна девочка так описала процесс приёма на работу специалиста: «Психолог просит человека сесть за рабочее место и больше ничего не говорит ему. Если человек посмотрел всё, что лежит на столе, включил компьютер, то работник будет хороший, если просто сидит и ждёт – плохой. Так психолог подбирает штат специалистов. Работа несложная, а денежки в карман так и текут».

Традиционно в специальных (коррекционных) общеобразовательных школах для детей с нарушением зрения профориентационная работа проводится в виде бесед с классным руководителем и, если есть возможность, организацией экскурсий на доступные для школы в регионе производства, но последний метод, несмотря на эффективность, к сожалению, менее распространён.

Анализ организации профориентационной работы со слепыми и слабовидящими учениками в специальных (коррекционных) общеобразовательных школах для детей с нарушением зрения показал, что данное направление не рассматривается педагогами как коррекционно-развивающее. Вызвано это тем, что профориентация не входит в перечень академических и коррекционных дисциплин. Профессиональная ориентация, как и воспитание, является одной из общих задач, решаемых образовательной организацией на протяжении всего срока обучения в ней ребёнка. Таким образом, задача по профориентации распределяется между педагогами, воспитателями и специалистами, входящими в коррекционную службу школы (тифлопедагогами, учителями-дефектологами, психологами и т. д.).

Профориентационная работа со слепыми и слабовидящими детьми, обучающимися в массовых школах, практически не проводится. Вызвано это тем, что на данном историческом этапе развития системы специального и общего образования как таковая инклюзия не сформировалась. Детей с ОВЗ в массовой школе обучают, но стараются не привлекать к дополнительным мероприятиям и не проводить с ними дополнительные коррекционно-развивающие мероприятия. С одной стороны, это связано с тем, что в соответствии со стандартом слепых и слабовидящих, обучающихся по варианту 3.1 и 4.1, предоставляется только психолого-педагогическое сопровождение. С другой стороны, это связано с тем, что в обществе очень крепки стереотипы, выражающиеся в том, что ребёнку с нарушением зрения необходимо стать членом Всероссийского общества слепых, где им будут заниматься и предоставят всю необходимую информацию. Такой подход к обучению и воспитанию слепых и слабовидящих детей в общеобразовательных (массовых) организациях в корне неверен, но для того чтобы ситуация изменилась, необходимо проводить разъяснительную работу с педагогами, объясняя им, что ребёнок, обучающийся в их школе, вне зависимости от наличия или отсутствия того или иного нарушения должен участвовать во всех мероприятиях и быть

вовлечённым во все процессы, включая и работу по профессиональной ориентации.

Важно во время школьного обучения формировать у детей интересы, которые могут повлиять на правильный выбор профессии.

Профориентационная работа с детьми с нарушением зрения имеет огромное значение, так как люди с нарушением зрения весьма ограничены как в выборе специальности, трудоустройстве по специальности, так и в выборе неквалифицированного труда, если специальность не будет получена.

Библиографический список:

1. Денискина, В. З. Актуальные аспекты подготовки учащихся школ для детей с нарушением зрения к получению профессионального образования [Текст] / В. З. Денискина // Профессиональное образование лиц с нарушением зрения: проблемы, опыт, перспективы : в 2 ч. – Москва : Флинта, 2003. – Ч. 1. – С. 51–54.
2. Ермаков, В. П. Профессиональная ориентация учащихся с нарушениями зрения [Текст] / В. П. Ермаков. – Москва : ВЛАДОС, 2002.
3. Зарубина, И. Н. Проблемы профессионального образования лиц с нарушением зрения [Текст] / И. Н. Зарубина // Дефектология. – 2004. – № 3. – С. 29–32.
4. Ермилова, Л. К. Содержание и формы работы по профессиональной ориентации в специальных школах слепых и слабовидящих детей [Текст] : методические рекомендации для студентов дефектологического факультета / Л. К. Ермилова, В. П. Жохов, А. Г. Литвак, Т. З. Особова. – Ленинград : Пед. ин-тут им. А. И. Герцена, 1987. – 88 с.

Любимов А.А.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ПО ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКЕ

Работа выполнена в рамках государственного задания № 2017/Р 12 Минобрнауки РФ

В статье рассмотрена технология повышения квалификации специалистов, занимающихся ориентировкой в пространстве и мобильностью детей с глубоким нарушением зрения как одним из факторов успешности в дальнейшей профессиональной деятельности. Показано положительное влияние повышения квалификации педагогов на качество социализации школьников-инвалидов по зрению, их подготовленности к самостоятельной жизни. Делается вывод о том, повышение квалификации педагогов является важнейшим компонентом медико-психолого-педагогической помощи школьникам с глубоким нарушением зрения.

Ключевые слова: слепые школьники, ориентировка в пространстве, мобильность, стандарт образования, социальные компетенции, социальная адаптация.

В современных условиях модернизации системы общего образования и введения с 1 сентября 2016 г. Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее Стандарт) возникает ряд проблем, связанных с реализацией коррекционно-развивающей области. [1] Переработанные программы коррекционных предметов, обозначенные в Стандарте коррекционно-развивающей областью, направлены на социализацию обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

В рамках коррекционно-развивающей области Стандарта для слепых и слабовидящих обучающихся социализацию мы рассматриваем как социальную адаптацию, т. е. овладение учащимися определённым объёмом знаний, умений и навыков, позволяющих слепым и слабовидящим органично включаться в современное общество. В Стандарте одним из коррекционно-развивающих курсов для слепых и слабовидящих обучающихся предусмотрена пространственная ориентировка.

В системе специальных (коррекционных) общеобразовательных школ отсутствует единый стандарт обучения пространственной ориентировке. [2] Кроме того, анализ действующей модели обучения пространственной ориентировке показал, что за рамками обучения в соответствии с названным коррекционным курсом остаются все дети, которые обучают-

ся вне специальной школы, а также дети, обучающиеся в специальной школе, но выведенные на надомную или дистанционную форму обучения.

Тифлопедагогическая наука и практика показали, что пространственная ориентировка является важнейшим элементом коррекционно-педагогической работы, т. к. её освоение возможно только в рамках специально организованных занятий.

С 2013 года в Институте коррекционной педагогики РАО для педагогов пространственной ориентировки специальных (коррекционных) общеобразовательных школ для слепых и слабовидящих детей ежегодно проводятся практико-ориентированные курсы повышения квалификации по теме «Методика обучения пространственной ориентировке и мобильности детей с глубоким нарушением зрения». [3]

Продолжая разрабатывать тему «Проблемы обучения ориентировке в пространстве лиц с глубоким нарушением зрения», мы провели исследование, направленное на оценку качественного изменения в процессе преподавания коррекционно-развивающего курса «Пространственная ориентировка» и влияния повышения квалификации учителей на результаты их профессиональной деятельности.

С 2013 года повышение квалификации по курсу «Пространственная ориентировка» прошли 35 человек, в число ко-

торых входили преподаватели высшей школы, учителя пространственной ориентировки из семи субъектов РФ (часть учителей имели то или иное нарушение зрения), родители слепых детей.

Для изучения изменений в профессиональном росте учителей по пространственной ориентировке и связанных с этим качественных изменений освоения слепыми учащимися материала программы по пространственной ориентировке было проведено специальное исследование.

Цель исследования состояла в выяснении:

1. Наличия знаний по курсу «Пространственная ориентировка» до прохождения обучавшимися в ИКП РВО вышеназванных курсов.
2. Уровня качественных изменений в профессиональной компетенции обучившихся.
3. Качественных изменений в освоении коррекционного курса «Пространственная ориентировка» слепыми школьниками.

Ответы на вопрос о научно-методической литературе, которая дала представления о пространственной ориентировке до прохождения курсов, коррелирует с результатами ранее проведённого нами исследования по выявлению используемых в специальных (коррекционных) общеобразовательных школах программ обучения пространственной ориентировке. [2] Из множества работ, посвящённых вопросам обучения пространственной ориентировке слепых и слабовидящих, можно выделить наиболее часто упоминаемых авторов: М. В. Венедиктову (2007), В. З. Денискину (2007), В. А. Кручинина (1991), А. А. Любимова (2012, 2013), М. П. Любимову (2013), М. Н. Наумова (1982), В. С. Сверлова (1969). В основном материал книг, которые были отмечены респондентами, относится к общим вопросам пространственной ориентировки и к процессу обучения пространственной ориентировке в реабилитационном центре.

Качественные изменения в процессе обучения слепых школьников, которые отметили педагоги, отражены в табл. 1.

Таблица 1

Качественные изменения процесса и результатов обучения пространственной ориентировке и мобильности

| Характеристика результатов применения приобретённых знаний на практике | Показатели улучшились | Показатели не изменились | Не могу оценить |
|--|-----------------------|--------------------------|-----------------|
| Скорость усвоения учащимися нового материала | 40 % | 40 % | 20 % |
| Качество усвоения учащимися нового материала | 80 % | 20 % | |
| Правильность применения учащимися приёмов использования белой трости | 80 % | | 20 % |
| Правильность применения учащимися способов самостоятельного передвижения | 80 % | 20 % | |
| Правильность при- | 80 % | | 20 % |

| | | | |
|--|------|------|--|
| менения приёмов безопасного самостоятельного передвижения учащихся | | | |
| Правильность применения приёмов безопасного передвижения учащихся с сопровождающим | 80 % | 20 % | |

Из табл. 1 видно, что качественные изменения в результатах обучения педагогами детей являются следствием проводимых в ИКП РАО практико-ориентированных курсов повышения квалификации по обучению пространственной ориентировке и мобильности.

Несмотря на многолетнюю педагогическую практику по обучению слепых пространственной ориентировке, учителя отметили следующее:

1. Понимание ими коррекционного предмета стало более чётким и упорядоченным – 90 %.
2. Повысился их общий уровень компетентности – 70 %.
3. Отдельные представления у них стали более ясными – 50 %.

После обучения на курсах в ИКП РАО, несмотря на имеющиеся знания и многолетний практический опыт обучения слепых детей ориентировке в пространстве, все респонденты отметили свой профессиональный рост. Ответы на вопросы анкеты по базовым темам курса показал значительный рост профессиональной компетенции педагогов, отражённый в нижеследующей табл. 2

Таблица 2

Степень освоения педагогами базовых тем курса «Пространственная ориентировка и мобильность»

| Базовые темы | Рост профессиональной компетенции |
|--|-----------------------------------|
| Освоение основных понятий и терминов, необходимых для овладения программой по пространственной ориентировке | 70 % |
| Теоретические основы ориентирования и мобильности слепых и слабовидящих | 70 % |
| Особенности ориентирования слепых людей с различными формами остаточного зрения | 70 % |
| Роль сохранных анализаторов в ориентировании и мобильности людей с нарушением зрения | 60 % |
| Организация занятий по пространственной ориентировке и мобильности в условиях С(К)ОУ для слепых и слабовидящих | 50 % |
| Способы самостоятельного передвижения слепых | 70 % |
| Способы самостоятельного ориентирования слепых | 70 % |

На момент публикации данного материала исследование продолжается. По его завершению данные могут несколько измениться, но общая тенденция выбранного нами

подхода к организации практико-ориентированных курсов повышения квалификации учителей свидетельствует об их эффективности. Полученные результаты убедительно показывают изменение профессиональной компетенции учителей, прошедших обучение по разработанной нами программе. В свою очередь качественно изменяется и процесс обучения слепых школьников пространственной ориентировке, что отражено в табл. 1.

Повышение профессиональной компетенции учителей по пространственной ориентировке происходит не только за счёт разработанного нами теоретического содержания курса повышения квалификации, но и за счёт его практико-ориентированной составляющей. Учитель овладевает способами и приёмами самостоятельного передвижения в пространстве без контроля зрения. Следствием этого становится иное изложение программного материала, который учи-

тель про-чувствовал на себе и может донести до своего ученика, используя понятные ему образы, сравнения, объяснения и т. д.

Резюмируя вышеизложенное, мы можем констатировать, что повышение квалификации педагога, направленное на рост профессиональной компетенции, можно рассматривать как фактор, влияющий на уровень социальной адаптации слепых и слабовидящих. Слепой и слабовидящий школьник начинает применять полученные знания по пространственной ориентировке тогда, когда он видит, что учитель на практике умеет всё то, чему обучает. Как следствие, приобретённые знания, умения и навыки становятся неотъемлемой частью жизни слепого, что в конечном результате позволяет ему включаться в разнообразную жизнь ближайшего окружения. И уже через совместную деятельность и совместные интересы начнёт происходить социальная адаптация.

Библиографический список:

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 г. № 1598 (зарегистрировано в Минюсте России 03.02.2015 г., № 35847) (19 декабря 2014 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175495/.
2. Любимов, А. А. Анализ современного состояния обучения ориентировке в пространстве инвалидов по зрению [Текст] / А. А. Любимов // Дефектология. – 2013. – № 6. – С. 84–89.
3. Методика обучения пространственной ориентировке и мобильности детей с глубоким нарушением зрения (I ступень) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://институт-коррекционной-педагогике.пф/obuchenie/kursi-povyshenie-kvalifikacii/katalog/ochnoe-obuchenie/metodika-obuchenija-prostranstvennoj-orientirovke-i>.

Любимова М.П.

СОСТОЯНИЕ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ШКОЛАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Работа выполнена в рамках государственного задания № 2017/Р 12 Минобрнауки РФ

В статье проанализировано состояние профориентационной работы со слепыми и слабовидящими школьниками в системе специального образования.

Ключевые слова: профориентация, слепые школьники, слабовидящие школьники, социальная адаптация инвалидов по зрению.

Одними из важнейших задач специального образования являются правильная профессиональная реабилитация, успешное трудоустройство в будущем инвалидов и успешная трудовая деятельность. К сожалению, не являются редкими случаи, когда слепые и слабовидящие дети успешно оканчивают специальную школу, поступают в среднее профессиональное или высшее учебное заведение, хорошо учатся, получают диплом, нередко с отличием. С получением диплома у человека с нарушением зрения часто заканчивается стабильный и успешный жизненный путь, так как возникает насущная проблема: куда устроиться работать, желательно так, чтобы работа доставляла удовольствие и приносила постоянный и адекватный труду доход.

Во время профориентационной работы с учащимися с нарушением зрения и при выборе места обучения следует учитывать такие факторы:

1. Ребёнку с нарушением зрения должен быть доступен по выбранной профессии весь процесс обучения в среднем или высшем специальном учебном заведении, так как просто поступление в учебное заведение не гарантирует ка-

чественный процесс обучения студента с нарушением зрения и успешное овладение профессией.

2. При успешном окончании среднего или высшего специального учебного заведения, овладения профессией нужно понимать, сможет ли человек с данным нарушением зрения работать по данной профессии, сможет ли он устроиться на работу, будет ли он востребован на рынке труда.

3. Будет ли возможность с полученным дипломом устроиться работать не по специальности.

4. Следует учитывать наличие прогрессирующего заболевания. Если ребёнок на момент поступления в среднее или высшее специальное учебное заведение имеет прогрессирующее слабовидение, сможет ли он продолжать профессиональную деятельность, если его зрение ухудшится?

5. Наличие офтальмологических противопоказаний для выполнения той или иной деятельности. Так, например, работа массажиста предполагает физические нагрузки. При определённых зрительных заболеваниях поднятие тяжестей, работа в наклонном состоянии и физические нагрузки могут привести к ухудшению и потере зрения.

На выбор профессии в значительной мере влияет профориентационная работа в школе, а также работа по формированию у учащихся интересов, которые могут способствовать правильному выбору профессии.

Для того чтобы определить состояние профориентационной работы в специальных (коррекционных) школах III-IV видов, нами был проведен опрос-анкетирование учащихся от 7 до 17 лет.

Анкета содержала в себе следующие вопросы:

1. Перечислите не более 10 профессий, которые Вы знаете.
2. Перечислите 10 профессий, на которых может работать слабовидящий.
3. Перечислите 10 профессий, на которых может работать слепой.
4. Кем бы вы хотели стать?
5. Что нужно для того, чтобы реализовать Ваше желание?
6. Какие знания и умения необходимо иметь?

В опросе приняли участие 4 школы, всего 341 ученик с нарушением зрения, 187 мальчиков, 152 девочки, из них 34 слепых ученика, 307 слабовидящих.

Анкету дополняли вопросы, где ученики должны были определить свое нарушение зрения (слепота или слабовидение) и указать, менялась ли острота зрения во время обучения в школе. Завершал анкету вопрос о том, ухудшилось ли зрение учащегося за время обучения в школе. Интересным оказался тот факт, что некоторые дети не могли отнести себя к конкретной группе. В некоторых анкетах дети сначала отмечали графу «слабовидящий», затем зачеркивали и подписывали рядом «плохо вижу» и т. д. Часто во время анкетирования слабовидящие учащиеся просили разъяснить, кто такой слабовидящий. Многие учащиеся на вопрос, ухудшилось ли зрение во время обучения в школе, ответили положительно, что говорит о наличии прогрессирующего заболевания у большинства учащихся, что может в будущем привести к слепоте.

В связи с непониманием своего диагноза, актуального состояния зрения и его динамики у детей формируется неадекватное представление о своих возможностях. Чаще всего учащийся, относящий себя к слабовидящим, выбирает для себя профессию из списка вообще известных ему, а не из того, где может работать слабовидящий. Даже дети, отмечающие себя как слепых, не всегда выбирают для себя профессию, которую сами же указали как доступную для слепого.

Анализ анкет показал, что учащиеся специальных школ имеют очень скудное, ограниченное представление о возможных профессиях в целом, в особенности для людей с нарушением зрения. Многие путают понятия «сфера деятельности», «профессия», «должность», «хобби, увлечение» и т.

п. В большинстве случаев дети имеют представление только о тех профессиях, которые имеют близкие взрослые. И ребенок выбирает их для себя безотносительно к имеющемуся у него диагнозу, иногда не одному (нарушение зрения и нарушение опорно-двигательного аппарата и т. д.).

При перечислении профессий, доступных для слепых, лидировали такие профессии, как массажист, психолог, музыкант, певец. Эти профессии были отмечены в 94 % анкет. Следующими по частоте встречаемости были такие профессии, как учитель, юрист. Нередко указывали рабочие профессии, не требующие образования: грузчик, уборщица, курьер и т. д. Некоторые ставили прочерк в данном вопросе, встречались такие ответы, как: любые специальности, ограничений нет; любые специальности, которые не вредят здоровью; любые специальности, если работать с помощником, и т. д.

Характерным было то, что такие профессии, как массажист, психолог и музыкант, перечислялись учащимися не только как профессии, доступные для людей с нарушением зрения, но и в графе, где требовалась указать, какие в целом профессии им известны.

В некоторых анкетах указывались профессии, явно не доступные для людей с глубоким нарушением зрения: врач, танцор, повар, воспитатель в детском саду, визажист, дизайнер и т. д. Это говорит об отсутствии у учащихся представлений о возможностях людей с тем или иным нарушением зрения, специфике выполняемой работы.

Заслуживают внимания комментарии детей на вопросы «Кем бы ты хотел стать?» и «Что нужно для того, чтобы реализовать желание?». В основном список профессий ограничился вышеперечисленными, что не удивительно, ведь дети выбирают из тех профессий, что им известны: массажист, психолог, учитель, пловец, музыкант, филолог, искусствовед и т. д. Были, конечно, и выбивающиеся из общей тенденции профессии. Так, одна слепая девочка написала, что хочет быть манекенщицей. Для этого ей нужно «уметь прямо и красиво ходить, быть высокой, красивой и следить за собой». В ответах на вопрос «Что нужно для того, чтобы реализовать желание?» прослеживалось отсутствие конкретики в ответах («хорошо учиться», «поступить в вуз», «окончить школу» и т. д.), частое указывание качеств и навыков, весьма опосредованно относящихся к выбранной профессии. Только один ребенок указал, что для выбранной им профессии нужно быть самостоятельным. Больше никто из учащихся с глубоким нарушением зрения не обратил на это внимание.

Из вышеизложенного можно сделать неутешительные выводы, которые говорят или об отсутствии проведения должным образом профориентационной работы, или об одностороннем подходе к данному вопросу (знакомство детей с нарушением зрения только с ограниченным списком профессий).

Библиографический список:

1. Денискина, В. З. Актуальные аспекты подготовки учащихся школ для детей с нарушением зрения к получению профессионального образования [Текст] / В. З. Денискина // Профессиональное образование лиц с нарушением зрения: проблемы, опыт, перспективы : в 2 ч. – Москва : Флинта, 2003. – Ч. 1. – С. 51–54.
2. Ермаков, В. П. Профессиональная ориентация учащихся с нарушениями зрения [Текст] / В. П. Ермаков. – Москва : ВЛАДОС, 2002.
3. Подколзина, Е. Н. Проблема формирования представлений о профессиональном труде у детей с нарушением зрения [Текст] / Е. Н. Подколзина // Профессиональное образование лиц с нарушением зрения: проблемы, опыт, перспективы : в 2 ч. – Москва : Флинта, 2003. – Ч. 2. – С. 95–99.
4. Токарецкий, В. Н. Роль выпускников школы в проведении профессиональной работы с учащимися старших классов [Текст] / В. Н. Токарецкий // Профессиональное образование лиц с нарушением зрения: проблемы, опыт, перспективы : в 2 ч. – Москва : Флинта, 2003. – Ч. 2. – С. 129–132.

Пилипчук Л.С.

ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

В статье рассматриваются проблемы эмоционального выгорания в педагогической деятельности. Приводятся данные экспериментального исследования особенностей мотивации и проявления выгорания в деятельности воспитателей и педагогов-дефектологов.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, этапы выгорания, проблемы эмоционального выгорания в деятельности педагога, субъективные и объективные факторы.

В настоящее время проблема эмоционального выгорания в профессиональной деятельности ещё мало изучена. Её исследованием занимались такие зарубежные психологи, как Х. Фреденбергер, Перлман и Хартман, К. Маслач, С. Джексон, Пулен и Уолте, среди отечественных психологов можно выделить В. Бойко, Н. Водопьянову, Е. Старченкоу. [1; 2; 3; 4]

Изучение синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, является малоразработанной проблемой. Педагоги, работающие с детьми с ОВЗ, переживают большую психологическую нагрузку: психическое напряжение и стрессы, так как наряду с общими воспитательно-образовательными задачами решают и специфические задачи коррекции и компенсации дефектов физического и умственного развития детей. Требуется серьёзная исследовательская работа по изучению психологических проблем профессиональной деятельности педагогов в инклюзивных образовательных организациях. В данной работе представлены теоретический анализ исследований психологов по проблемам эмоционального выгорания и результаты пилотажного исследования особенностей синдрома выгорания у педагогов-дефектологов и воспитателей групп компенсирующей направленности детских садов.

Анализ различных подходов позволяет дать следующее определение: синдром эмоционального выгорания – это многомерный конструкт, относящийся к личностной сфере и проявляющийся в наборе негативных переживаний, связанных с продолжительными и интенсивными межличностными взаимодействиями, отличающимися эмоциональной насыщенностью или когнитивной сложностью. Выгорание – это ответная реакция на продолжительные стрессы межличностных коммуникаций. [3]

Возникая в профессиональной сфере, выгорание постепенно переносится и в интимно-личностную сферу, охватывая всю структуру личности. Эмоциональное выгорание, по мнению психологов, опасно ещё и тем, что оно заразно, и один работник, переживающий выгорание, может «заразить» им своих коллег, сам того не подозревая. [1; 2; 3]

На наш взгляд, наиболее точно сущность синдрома эмоционального выгорания выражает процессуальная модель Б. Перлмана и Е. А. Хартмана [3], согласно которой процесс эмоционального выгорания – это проявления трёх основных классов реакций на профессиональные стрессы:

- физиологические реакции, проявляющиеся в физических симптомах (физическое истощение);
- аффективно-когнитивные реакции (эмоциональное и мотивационное истощение, деморализация, деперсонализация);

- поведенческие реакции, выражающиеся в симптоматических типах преодолевающего поведения (дезадаптация, дистанцирование от профессиональных обязанностей, сниженные рабочая мотивация и продуктивность).

На формирование эмоционального выгорания влияют внутренние (профессиональная направленность, мотивация деятельности, особенности эмоционального реагирования, степень самоинициации) и внешние факторы (условия организации труда, вид трудовой деятельности, престижность профессии, санитарно-гигиенические условия).

М. В. Борисова выделяет факторы, ведущие к развитию эмоционального выгорания у педагогов. [2] Объективные факторы эмоционального выгорания, связанные с деятельностью, и внутренние, субъективные – это те индивидуальные особенности личности профессионала, которые влияют на процесс возникновения и развития выгорания.

К объективным факторам она относит:

1. Неблагоприятный социально-психологический климат педагогического коллектива. Частые конфликты, повышенная напряженность в отношениях с коллегами и руководством негативно сказываются на индивидуальных психических состояниях его членов, создают тягостные переживания, которые, закрепляясь, могут привести к эмоциональному выгоранию.

2. Недостатки в организации педагогической деятельности: её излишняя регламентация, высокая степень автономности, неудачное распределение учебной нагрузки, плохое стимулирование труда учителя, неясные перспективы профессионального роста и т. д.

В качестве субъективных факторов она выделяет:

1. Высокий уровень нейротизма как показатель эмоциональной неустойчивости индивида, эмоциональной лабильности, проявляющейся в повышенной возбудимости, реактивности и высокой степени откликаемости, низком пороге переживания дистресса и преобладании негативно окрашенных эмоциональных состояний.

2. Наличие рассогласований в ценностной сфере, что выражается в невозможности реализации педагогом значимых смыслообразующих жизненных целей, а также приоритетных типов поведения.

3. Низкий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции деятельности. [2]

Формирование синдрома выгорания имеет свою динамику и в процессе развития проходит ряд этапов:

1. Напряжение – происходит накопление негативной энергии, постоянное угнетение вследствие влияния стрессоров и фрустрирующих воздействий в процессе деятельности.

Проявляется в физической усталости, утомлении, в крайних случаях – в соматических заболеваниях.

2. Резистенция – накопленная негативная энергия и отрицательное отношение к деятельности посредством частых эмоциональных вспышек повышают уровень эмоционального реагирования и эмоциональной чувствительности. Как следствие – высокий уровень эмоционального реагирования и подверженность ещё большему влиянию внешних факторов. Проявляется во вспышках гнева, постоянном раздражении, быстрой утомляемости.

3. Истощение – под воздействием негативных факторов и высокого расхода внутренних ресурсов организм истощается, человек теряет интерес к деятельности, главной задачей остаётся сохранение эмоциональных и физиологических ресурсов. Проявляется в стереотипизации действий, отстранённом отношении, отсутствии стремления к творчеству в деятельности.

Эмоциональное выгорание опосредуется профессиональной деятельностью и зависит от характера мотивации, структуры самосознания и сформированности внутренней позиции профессионала.

Экспериментальное исследование проявлений эмоционального выгорания у педагогов проводилось на выборке педагогов-дефектологов и воспитателей групп компенсирующей направленности детских садов г. Барнаула (МБДОУ № 204), г. Новоалтайска (МБДОУ № 10). Общий объём экспериментальной выборки составил 34 человека, контрольную группу – 27 человек – составили воспитатели МДОУ № 10 г. Новоалтайска. Статистическая достоверность результатов исследования представлена на 5%-ном уровне по критерию углового преобразования Фишера. Проводилась оценка мотивационной сферы респондентов (методика «Диагностика структуры мотивов трудовой деятельности»), диагностика направленности педагогической деятельности (методика «Оценка профессиональной направленности личности учителя»), для исследования уровня эмоционального выгорания у педагогов использовалась методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания», адаптированная В. В. Бойко.

Изучение мотивов педагогической деятельности показало, что 67 % респондентов экспериментальной группы ориентированы на интринсивную мотивацию педагогической деятельности, в контрольной группе – до 53 %, второстепенные мотивы проявляются соответственно у 33 % респондентов экспериментальной группы и 47 % контрольной группы. Мож-

но отметить наличие более низкой внутренней мотивации профессиональной деятельности у представителей контрольной группы, т. е. педагоги групп компенсирующей направленности ДОО проявили себя как более мотивированные в деятельности. Данные, полученные в ходе исследования направленности педагогической деятельности, показали наличие общих тенденций в экспериментальной и контрольной группах. Это направленность на мотивацию одобрения, проявление интеллигентности и организованности в деятельности.

По данным исследования развития синдрома выгорания и сопутствующих ему отклонений получены следующие результаты (экспериментальная выборка):

- у 38 % респондентов не обнаружено эмоционального выгорания;

- у 23 % выявилось сложившееся выгорание;

- у 39 % наметилась тенденция к формированию выгорания.

Контрольная выборка:

- у 53 % респондентов не обнаружено эмоционального выгорания;

- у 9 % выявилось сложившееся выгорание;

- у 38 % наметилась тенденция к формированию выгорания.

Статистические различия представлены в оценке тенденций сложившегося выгорания и отсутствия признаков выгорания. Можно отметить, что проблема эмоционального выгорания острее представлена у педагогов групп компенсирующей направленности ДОО (23 % респондентов имеют сложившийся синдром выгорания, 39 % проявляют тенденцию к развитию синдрома) на фоне достаточно высокой внутренней мотивации деятельности. Содержательно синдром выгорания представлен редукцией личных достижений и эмоциональной отстраненностью.

Результаты пилотажного исследования показали необходимость более детального изучения синдрома выгорания в деятельности педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, анализа факторов выгорания и их взаимосвязи, формирования специальной системы психологического сопровождения педагогической деятельности, препятствующей развитию эмоционального выгорания. На наш взгляд, данная система должна включать в себя регуляцию эмоциональной сферы личности, коррекцию мотивации к деятельности, формирование творческого отношения к деятельности.

Библиографический список:

1. Борисова, М. В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов [Текст] / М. В. Борисова // Вопросы психологии. – 2005. – № 2. – С. 98–101.
2. Бойко, В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении [Текст] / В. В. Бойко. – Санкт-Петербург, 1999. – 539 с.
3. Водопьянова, Н. Синдром выгорания: диагностика и профилактика [Текст] / Н. Водопьянова, Е. Старченкова. – Санкт-Петербург, 2005. – 363 с.
4. Дружилов, С. А. Профессиональные деформации и деструкции как следствие искажения психологических моделей профессии и деятельности [Текст] / С. А. Дружилов // Прикладная психология. – 2004. – № 2. – С. 62–65.

РАЗДЕЛ V

СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

Дертиева А.Н.

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ РАННЕГО ВОЗРАСТА

В статье показана необходимость коммуникативно-речевого развития у детей с ОВЗ раннего возраста, которое тесно связано с развитием сознания, познанием окружающего мира, развитием личности в целом.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, коммуникативно-речевое развитие.

Один из первых вопросов родителей, который слышит логопед: «Когда заговорит мой ребёнок?». Развитие речи является очень важным аспектом в развитии ребёнка. В большинстве случаев у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) возникают трудности в коммуникативно-речевом развитии, поэтому им необходима помощь специалиста. Работу с детьми с ОВЗ необходимо начинать с раннего возраста.

Коммуникативно-речевое развитие тесно связано с развитием сознания, познанием окружающего мира, развитием личности в целом. Ранний возраст – стадия психического развития ребёнка от 1 года до 3 лет, которая характеризуется качественными изменениями в развитии функций коры больших полушарий. Период раннего возраста является наиболее сензитивным для становления фундаментальных психологических образований. В первые три года жизни складываются основы самосознания, личности, деятельности ребёнка.

В ряду проблем речевого развития детей выделены две основные: речетворчество и диалог как важнейшие составляющие коммуникативной деятельности, важнейшие сферы саморазвития личности.

Важнейшим средством формирования речи ребёнка является знакомство с окружающей жизнью: пополнение и активизация его словаря, развитие связной речи, формирование звукопроизношения и т. д. В раннем возрасте работа над речевым развитием начинается со стимуляции речевого общения ребёнка, параллельно идёт развитие пассивного словаря, далее развитие активного словаря. Следующим этапом является развитие элементарной фразы, например: «Мама, дай!», «На, папа!», «Это кот», «Вот дом», «Пить», «Кушать», «Спать», «Гулять» и т. д.

В основном работа направлена на развитие понятийной (внутренней) речи, а потом постепенно в процессе работы осуществляется переход к активной речи, т. е. звукоподражательной речи и первых элементарных слов. Для речевого развития используется наиболее доступная лексика, применяемая в повседневной жизни, для того чтобы ребёнок мог сразу употреблять эти слова, фразы в естественных жизненных ситуациях.

Для психики ребёнка этого возраста характерна высокая зависимость от наглядной ситуации, психическое отражение функционирует в неразрывной связи с практическими дей-

ствиями, выражен аффективный характер направленности на внешний мир. Ведущей в этом возрасте выступает предметно-манипулятивная деятельность, в рамках которой происходит овладение культурно фиксированными способами употребления предметов. При этом формирование предметных действий ребёнка неотделимо от его общения со взрослым, которое является ситуативно-деловым. В этот период происходит особенно интенсивное развитие речи ребёнка: на втором году ребёнок уже понимает названия некоторых предметов, с которыми он взаимодействует, а на третьем году понимание распространяется и на предметы, которые находятся вне непосредственного опыта ребёнка. Детей с ОВЗ прежде всего необходимо знакомить с предметами, непосредственно их окружающими. У таких детей часто отсутствует мотивация к речевому общению, они плохо воспринимают информацию на слух, поэтому на занятиях используется визуальный материал, театрализованные игры, игры под музыку.

В раннем возрасте коммуникативно-речевое развитие зависит в большей степени от развития двигательной сферы ребёнка. Области мозга, отвечающие за развитие движений, располагаются вблизи областей, связанных с речевой деятельностью. Поэтому воздействия, поступающие при разнообразных манипуляциях, особенно с пальчиками рук, приводят к активации двигательных и речевых зон мозга. А чем больше импульсов поступает в мозг, тем успешнее развиваются речедвигательная активность и умственные способности ребёнка.

Основа умственного воспитания – сенсорное развитие, т. е. формирование ощущений, обогащение малыша разнообразными впечатлениями, расширение ориентировки в окружающем. Правильно поставленное сенсорное воспитание в раннем и дошкольном возрасте оказывает положительное влияние на последующее школьное обучение ребёнка. На занятиях детям предлагается выполнять различные манипуляции с игрушками различного цвета, формы и величины и пр. Игрушки разной формы побуждают к сравнению, сопоставлению, т. е. практическому, самому простому анализу предметов. При изучении предметов все действия необходимо сопровождать речью для лучшего усвоения нового материала. Все речевые игры направлены на развитие трёх функций: 1 – коммуникативная, это собственно общение ребёнка и взрослого; 2 – когнитивная, умственное развитие; 3 – регулирую-

щая (насколько ребёнок понимает и выполняет требуемое действие, подчиняясь воле взрослого, и регулирует свое поведение). И в этот момент, когда малыш сосредоточено соотносит слово и предмет, слово и действие, выполняет задание, у него формируется смысловое восприятие речи.

Вместе с тем развитие сенсорных процессов играет существенную роль в совершенствовании практической деятельности ребёнка. Познавательная деятельность ребёнка и развитие его органов чувств – процессы взаимообусловленные. Чем больше ребёнок познаёт действительность, чем больше он присматривается и прислушивается к окружающему, чем лучше ориентируется в пространстве и времени, тем больше совершенствуются его органы чувств, тем точнее становится аналитико-синтетическая деятельность коры его головного мозга. Чем лучше развиты анализаторы ребёнка, тем быстрее и полнее он познаёт окружающую действительность. Если ощущения и восприятия – первая ступень в познании мира, то развивающаяся речь опирается на базу сенсорных представлений, сенсорное и речевое развитие происходит в тесном единстве, и работу по развитию речи нельзя отрывать от работы по развитию органов чувств и восприятия. На основе восприятий у ребёнка начинает формироваться речь. Овладение речью является важнейшим событием в этом возрасте. Это происходит в общении со взрослым путём называния предметов и указания действий. Позже речь приобретает функцию основного психического инструмента. Она становится средством мышления, воображения, овладения собственным поведением и т. д.

Развитие речи зависит от организации процесса обучения. Обучение детей начинается с занятий, направленных на коммуникативно-речевое развитие, которые включают:

1. Артикуляционную гимнастику – блок упражнений для развития мышечных ощущений собственного лица (язык, губы, зубы, щеки, нос, уши, лоб, глаза).

2. Звуковки – блок игр, направленных на развитие чистого звукопроизношения, на постановку правильной артикуляции при произнесении звуков.

3. Речёвки или чистоговорки – рифмованные двустушия, направленные на закрепление произношения звуков в слогах и словах, а также на развитие фонематического слуха, памяти и согласованности движений и речи, т. к. двустушия сопровождаются движениями рук.

4. Развитие связной речи проходит через условный диалог, после которого включаем управляемый диалог, развивая коммуникативную функцию.

Рассмотрим несколько вариантов игр, направленных на формирование навыков общения у детей раннего возраста.

Игра «Дай мячик!»

Цель: учить взаимодействовать друг с другом, развитие сенсорного восприятия.

По цепочке дети вежливо просят мячик друг у друга. В процессе игры педагог с детьми обсуждают цвет, форму, размер мяча.

Игра «Ласковое имя»

Цель: учить взаимодействовать друг с другом, называть имя другого ребёнка.

Дети встают в круг, каждый из них по очереди выходит в центр. Все остальные дети при помощи взрослого называют варианты ласкового имени ребёнка, стоящего в центре круга.

Игра «Вместе играем»

Цель: учить детей взаимодействию и вежливому общению друг с другом.

Оборудование: парные игрушки (шарик – желобок, паровозик – вагончик, машинка – кубики).

Взрослый раздаёт детям игрушки, расставляет детей парами, предлагает поиграть вместе. Затем он помогает каждому из детей выполнять предметно-игровые действия в соответствии с назначением каждой игрушки. В конце игры взрослый фиксирует, кто с кем играл, называя каждого ребёнка по имени: «Аня играла с Дашей – катали шарик, Дима играл с Васей – возили паровозик; Петя играл с Леной – нагружали и возили кубики в машине».

В целях развития общения детей взрослый:

- помогает ребёнку увидеть в сверстнике человека;

- организует совместные игры детей;

- учит доброжелательному общению;

- поощряет привлечение внимания к сверстникам, называние по имени, ласковые слова и т. п.

Воспитывая, развивая, обучая ребёнка с рождения, в первую очередь необходимо позаботиться об углублении смыслового понимания воспринимаемой речи, т. е. находить факты совпадения того, что понимает и что делает ребёнок, где основная роль в развитии принадлежит пониманию, т. к. на основе понимания действия в дальнейшем складываются в поведение ребёнка, которое служит основанием для гармоничного развития личности ребёнка и целостного понимания и восприятия окружающего мира. Развитие личности ребёнка – то, к чему мы стремимся, это результат нашей педагогической деятельности,

Коммуникативно-речевое развитие детей с ОВЗ происходит не спонтанно, а под влиянием практики и обучения, в процессе которого ребёнок овладевает специальным сенсорным опытом, приобщается к сенсорной культуре, созданной человечеством. Взрослые формируют у ребёнка способы ознакомления с окружающим, знакомят с выработанными человечеством системами музыкальных звуков, речевых фонем, геометрических форм и т. д., а также учат обозначать их с помощью языка.

С детьми раннего возраста проводятся подготовительные упражнения к артикуляционной гимнастике, к упражнениям, направленным на развитие дыхательной струи. Также необходимо использовать игры на развитие памяти и внимания. Проводится работа с родителями: обучение родителей методам игрового взаимодействия с детьми с ОВЗ, оказание помощи родителям в подборе адекватных средств общения.

Для детей составляется маршрут занятий, индивидуальный план, исходя из психофизического развития и индивидуального развития каждого ребёнка, т. к. у каждого ребёнка разный уровень развития, разный потенциал.

Всё обучение детей с ОВЗ происходит в игровой форме и эмоционально насыщено.

Библиографический список:

1. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей [Текст] / А. Г. Арушанова. – Москва : Мозаика-Синтез, 1999.
2. Галигузова, Л. М. Ступени общения от года до семи лет [Текст] / Л. М. Галигузова, Е. О. Смирнова. – Москва : Просвещение, 1992.

3. Горлова, Н. А. Диагностика коммуникативно-речевого развития детей дошкольного возраста [Текст] / Н. А. Горлова. – Москва, 2000.
4. Соловьёва, Л. Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с ОНР [Текст] / Л. Г. Соловьёва // Дефектология. – 1996. – № 1.
5. Юдина, Е. Коммуникативное развитие ребёнка и его педагогическая оценка в группе детского сада [Текст] / Е. Юдина // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 9.
6. Дубина, Л. А. Коммуникативная компетентность дошкольников: сборник игр и упражнений [Текст] / Л. А. Дубина. – Москва : Книголюб, 2006.
7. Смирнова, Е. О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста [Текст] / Е. О. Смирнова, З. М. Богусловская. – Москва, 1991.

Иванова О.Ю.

СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

В статье затронуты проблемы воспитания детей с ОВЗ в семьях и пути их решения, современные подходы в работе. Рассматриваются принципы построения работы с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, лекотеки, семейная абилитационная работа, адаптация, медико-психолого-педагогической диагностики развития ребёнка.

Начало XXI в. отмечено в России повышенным интересом специалистов к проблемам современной семьи. Особое положение в этом вопросе занимают семьи, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья. Современный подход к семье, воспитывающей ребёнка с ОВЗ, рассматривает её как реабилитационную структуру, изначально обладающую потенциальными возможностями к созданию максимально благоприятных условий для развития и воспитания ребёнка. Но большинство таких семей без помощи специалистов не могут выполнять своих функций как базовой структуры, обеспечивающей максимально благоприятные условия для оптимального развития и воспитания ребёнка с ОВЗ, и семейная ситуация оказывает деструктивное воздействие на ребёнка, травмируя формирующуюся личность. Л. И. Божович, А. О. Дробинская, И. Ю. Левченко, Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина, В. В. Ткачева отмечают, что такая внутренняя атмосфера возникает в результате следующих причин: высокого уровня травматизации членов семей вследствие рождения ребёнка с ОВЗ; отсутствия как мотивов к оказанию помощи проблемному ребёнку, так и элементарных психолого-педагогических знаний у родителей; непринятия особенностей ребёнка, что может быть обусловлено разными причинами. Л. М. Кобринна отмечает, что функционирование службы ранней помощи в масштабах всей страны обеспечит каждой семье возможность своевременной, а именно ранней, медико-психолого-педагогической диагностики развития ребёнка, определения его специальных психологических и образовательных потребностей, создаст условия для эффективного преодоления или коррекции отклонений в развитии ребёнка с первых дней жизни. Раннее вмешательство позволит значительно снизить степень социальной недостаточности детей, достичь максимально возможного для каждого ребёнка уровня общего развития, образования, интеграции в общество. [4]

В службах ранней помощи, лекотеках, широко создающихся сейчас, многие семьи, имеющие детей с ограниченными возможностями здоровья, получают необходимую поддержку психологов, дефектологов, социальных педагогов. Наиболее важная часть работы этих структур – организация

абилитационной среды в условиях семьи, ближайшего окружения ребёнка с ОВЗ. Лекотеки действуют на основании приказа Правительства Москвы № 497 от 10 августа 2006 г. [7] Основные задачи лекотеки – психолого-педагогическая помощь детям и их родителям; проведение психокоррекционных и развивающих занятий по индивидуальному плану при помощи игры с детьми от двух месяцев до семи лет с нарушениями развития; обучение родителей (законных представителей), специалистов образовательных учреждений, педагогов других учреждений методам игрового взаимодействия с детьми; проведение психопрофилактической и психокоррекционной работы с членами семьи ребёнка с ОВЗ; поддержка инициатив родителей в области организации программ взаимодействия семей.

Этапы комплексной абилитационной работы: 1) предварительный этап – установление связей с родильными домами, женскими консультациями, детскими поликлиниками; 2) установление связей с семьями, имеющими детей с отклонениями в развитии; 3) организационный этап – выявление детей первого года жизни, имеющих отклонения в развитии; 4) изучение особенностей формирования психофизических функций детей первого года жизни с отклонениями в развитии; 5) организация ранней семейной абилитационной работы с детьми первого года жизни с отклонениями в развитии. [5] В поведении родителей, находящихся на ранних стадиях адаптации (шок, отрицание, протест, горе, дезорганизация), выделяется ряд особенностей. Среди них неумение создавать ситуацию совместной деятельности, неэмоциональный характер сотрудничества, неадекватность позиции по отношению к ребёнку и неадекватный стиль воспитания, недостаточная потребность в общении с ребёнком. На уровне семьи это может вызвать отчуждение членов семьи друг от друга, распад семьи или, наоборот, породить повышенную привязанность членов семьи друг к другу, концентрированность на своих проблемах и изоляцию семьи от общества. [1]

Многолетние исследования учёных подтвердили необходимость включения родителей детей с ОВЗ в абилитационный процесс их детей. В связи с этим определяются два объём-

ёмных направления работы с семьёй (с взрослыми членами семьи с ребёнком с ОВЗ) в рамках центров помощи и поддержки: психологическая поддержка и консультирование родителей с целью содействия психологическому комфорту и нормализации взаимоотношений; формирование информационной компетентности родителей через образовательные программы (лекции, семинары, практикумы). Важным аспектом является то, что продуктивность работы с семьёй ребёнка со сложными нарушениями в развитии зависит от благоприятного психологического климата в семье и от желания всех членов семьи включиться в процесс социализации такого ребёнка, что бывает очень редко. Проведение психологической работы с такими родителями требует от консультантов повышенного уровня знаний медицинского аспекта проблем, а также готовности решать проблемы не только детей, но и семейных взаимоотношений и личного статуса каждого члена семьи.

При организации консультирования родителей детей с ОВЗ следует учитывать ряд особенностей их личностной сферы: мотивацию обращения к психологу, отношение родителей к консультанту, позицию родителей при обсуждении проблемы, а также возможность изменения жизненных установок родителей в процессе консультирования. Мотивированные родители, которые чётко представляют, что хотят, составляют большинство из тех, кто имеет детей с парциальными нарушениями без снижения интеллекта. Они практически всегда выступают инициаторами консультирования. Специалист должен приложить усилия для смены мотивации таких родителей на активную позицию.

Образованные родители имеют обширные сведения о состоянии здоровья ребёнка, причинах возникновения и методах лечения основных нарушений в развитии, но мало компетентны в педагогических аспектах воспитания и обучения. [2] Формирование информационной компетентности родителей – важная задача специалистов. Разные формы работы, всегда проводящиеся с участием родителя, дают много возможностей для общения со специалистами и предоставления родителю информации о многих аспектах развития ребёнка с ОВЗ. Семинары-практикумы знакомят родителей со способами развития интеллектуальной, сенсорной, двигательной сферы ребёнка, обучают навыкам сотрудничества в игровой деятельности, навыкам общения с использованием жестов, условных обозначений и карточек (для неговорящих детей). Такие совместные занятия детей и специалиста-дефектолога, психолога, логопеда, родителей расширяют представления родителей о возможности применения игр с обучающей целью.

Новые возможности должны формировать у родителя мотивационную компетенцию: потребность и интерес к дальнейшему изучению особенностей своего ребёнка, перспектив его развития, трезвого отношения к оценке условий семейного воспитания. Включение родителей в образовательный процесс существенно ускоряется процесс социализации ребёнка с особенностями развития.

Сложная комплексная работа с семьёй детей с ОВЗ с участием всех специалистов должна быть регулярно организованной. Постоянный контакт специалистов с родителями обеспечивает устойчивый интерес к изменениям в развитии ребёнка.

Библиографический список:

1. Баенская, Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием [Текст] / Е. Р. Баенская. – Москва, 2009.
2. Верещагина, Н. В. Дошкольная педагогика [Текст] / Н. В. Верещагина. – Москва, 2009. – С. 29–33.
3. Кобрина, Л. М. Принципы и направления абилитационной работы с детьми раннего возраста с нарушениями слуха [Текст] / Л. М. Кобрина // Актуальные проблемы коррекционной педагогики, специальной психологии и детской психиатрии : материалы междунар. науч.-практ. конф. 22–24 апреля 2009 г. – Санкт-Петербург : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2009.
4. Кобрина, Л. М. Абилитационная работа с глухими детьми раннего возраста [Текст] : учебник / Л. М. Кобрина, О. А. Денисова. – Санкт-Петербург : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2010.
5. Кобрина, Л. М. Специальная семейная педагогика [Текст] : учеб. для вузов / О. А. Денисова, Л. М. Кобрина, В. И. Селиверстов и др. – Москва : Владос, 2009.
6. Поташова, И. И. Современные технологии оказания консультативной помощи родителям, воспитывающим ребёнка-инвалида [Текст] : метод. пособие / И. И. Поташова, Е. Д. Худенко, И. В. Кальянов и др. – Москва, 2008.
7. Обутверждении примерного положения об организации деятельности лекотеки государственного образовательного учреждения, реализующего общеобразовательные программы дошкольного образования : Приказ Департамента образования Москвы от 10.08.06 г. № 497 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.

РАЗДЕЛ VI

СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЁНКА С ОВЗ

Артёмова О.В.

ОРГАНИЗАЦИЯ КОМПЛЕКСНОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЬИ РЕБЁНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье говорится о том, что появление в семье ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, как правило, влечёт за собой не только сильные переживания её членов, но и изменение функционирования семьи как социальной системы. При работе с семьями педагогический коллектив использует различные формы работы.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, семья, родители, формы работы.

Проблемы специального образования сегодня являются одними из самых актуальных в работе всех подразделений Министерства образования и науки РФ, а также системы образования. Это связано в первую очередь с тем, что число детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов неуклонно растёт. Кроме роста числа почти всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, отмечается и тенденция качественного изменения структуры дефекта, комплексного характера нарушений у каждого отдельного ребёнка.

Педагогический коллектив школы исходит в своей работе из представления о том, что семья является основной и естественной средой, в которой живёт и развивается ребёнок. При работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, мы выстраиваем доверительные и партнерские отношения с семьей, с родителями, с родственниками. Только при условии сотрудничества, понимания родителями происходящих с ребёнком изменений и решения возникающих проблем может проводиться коррекционная работа с ребёнком, и только тогда она будет эффективной и результаты её будут значительны и устойчивы.

Появление в семье ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, как правило, влечёт за собой не только сильные переживания её членов, но и изменение функционирования семьи как социальной системы. Это прежде всего переживание горя, попытки понять, почему именно в эту семью пришёл такой ребёнок, зачастую сопровождающиеся сильным ощущением вины; столкновение, особенно на первых этапах жизни ребёнка, с непониманием, предрассудками в среде как близких, друзей, так и специалистов разного профиля, в обществе.

Таким образом, конкретизируя проблемы таких семей и цели работы, можно определить, что:

1. Родители, воспитывающие в семье ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, сталкиваются с целым рядом психологических проблем (тяжёлыми переживаниями, стрессами, депрессией, ощущением потери смысла жизни и т. д.), для решения которых им нужны психологическая помощь и поддержка.

2. В большинстве семей складываются дисгармоничные отношения. Часто приходится сталкиваться с такими проявлениями родительского отношения, как выраженная избыточная опека, противоречивость, непоследовательность в поведении по отношению к ребёнку. Возможны значительные разногласия членов семьи по вопросам воспитания.

3. Семьи с ребёнком, имеющим ограниченные возможности здоровья, часто живут в изоляции, поэтому они особенно нуждаются в общении друг с другом. Общение родителей между собой, совместные беседы с психологом помогают преодолеть разобщённость, дают возможность родителям почувствовать, что они не одни, позволяют искать пути решения общих для всех проблем.

4. Налицо выраженная информационная депривация родителей, вызванная отсутствием или скудостью литературы по воспитанию и обучению детей с особенностями развития. Это обуславливает необходимость обеспечения родителей информацией о характере состояния их ребёнка, способах взаимодействия с ним дома, методах его развития и обучения.

5. Родителям таких детей необходим хотя бы кратковременный отдых от своих тяжелейших обязанностей.

Поэтому в работе с семьёй школа определяет следующие задачи:

- способствовать реабилитации ребёнка за счёт использования эффективных коррекционных и воспитательных средств;

- обеспечивать эмоциональную поддержку семье, оказывать содействие в преодолении её изоляции;

- способствовать формированию позитивных изменений во взаимоотношениях всех членов семьи;

- повышать родительскую компетентность, способствовать формированию доверительных отношений;

- информировать родителей в наибольшем объёме по поводу особенностей ограничений у ребёнка, методов адаптации, компенсации, реабилитации, методов организации жизни дома.

При работе с семьями педагогический коллектив использует различные формы работы:

1. Семейное психологическое консультирование.

Семейное психологическое консультирование является наиболее приемлемой и широко распространённой формой работы с семьями. В нашей школе проводится семейное консультирование. Занятие проводит педагог-психолог, специалист, имеющий специальное образование. Консультирование проводится директором школы, заместителями директора школы. При использовании данной формы работы необходимо учесть, что помощь родителям должна осуществляться крайне аккуратно, с проявлением уважения к семье, её традициям. Не все родители идут на эту форму консультирования, при этом важно отметить, что это необходимо делать,

необходимо убеждать семью на право принятия этой помощи и пользоваться ей.

Основными задачами семейного психологического консультирования являются:

- помощь в разрешении семейных трудностей (работа с негативными переживаниями и поиск позитивного смысла, помощь в разрешении трудностей в отношениях между членами семьи, разрешение типичных семейных проблем, обострённых тяжестью состояния ребёнка, таких как налаживание отношений с братьями, сестрами, бабушками-дедушками, формирование согласованности воспитательных подходов членов семьи и т. д.);

- укрепление родительской компетентности;
- сопровождение семьи, эмоциональная поддержка;
- информационная поддержка (помощь здесь могут оказать лечебно-педагогическая литература, книги и брошюры,

описывающие жизненный опыт семей с ребёнком, имеющим нарушения, автобиографические книги самих людей с проблемами, информация в области защиты прав детей и т. д.).

2. Родительские группы.

Ещё одной формой работы являются родительские группы. Это требует большой работы с родителями со стороны педагогов и воспитателей. Это умение увлечь родителей, отвлечь их от жизненных бытовых проблем и вместе с детьми заняться каким-то делом, уметь научиться жить и радоваться совместно со своим ребёнком.

На сегодняшний день одним из видов создания родительской группы при школе является организация работы семейного клуба. Хорошо также, когда в группе уже присутствуют хотя бы один-два родителя – активные, инициативные, эмоционально включённые или те, кто уже имеет опыт работы в подобного рода группах. Они могут являться своеобразным центром объединения всех родителей в группе. Оптимальное количество участников в группе – от 5 до 15 человек. Время работы – 1 час один раз в месяц, это обязательно. А дальше работа может зависеть от пожеланий и возможностей членов группы.

Основными задачами данной работы являются:

- преодоление изоляции семей и отдельных её членов, формирование основы для взаимопомощи и объединения семей, создание групп родителей, реализующих социальные инициативы;

- сопровождение семьи и отдельных её членов, эмоциональная поддержка, поиск ресурсов;

- вовлечение семьи в процесс коррекции и обучения ребёнка, укрепление родительской компетентности и партнёрской позиции по отношению к педагогам;

- информационная поддержка;

- помощь в разрешении семейных и индивидуальных трудностей.

3. Включение родителей в процесс занятий с ребёнком.

Родителей и других членов семьи можно и нужно включать в занятия с ребёнком. Это могут быть игровые занятия, занятия по развитию социально-бытовых навыков, занятия с учителем, учителем физической культуры, воспитателем, логопедом, дефектологом, психологом и т. д., т. е. все те виды занятий, которые проводятся с ребёнком. Эта форма работы является важной в создании пространства сотрудничества и доверия между семьёй и школой. Родители лучше поймут состояние ребёнка, его проблемы, цели и задачи работы, смогут сами научиться способствовать развитию ребёнка в домашних условиях. В процессе занятий возможно использование различных ситуаций бытовой и социальной активности, использование игры и творчества для развития и преодоления проблем, обучение разным видам ручной деятельности и

многое другое, что потом будет интегрировано в обычную жизнь семьи.

Важно также подчеркнуть, что с семьёй должны поддерживаться отношения сотрудничества, и семья должна по-ни-мать решаемые в данный момент задачи.

Основными задачами данной формы работы являются:

- вовлечение семьи в процесс воспитания и обучения, коррекции и развития, установление партнерских отношений с семьёй;

- обучение членов семьи новым приемам взаимодействия, общения, навыкам обучения и воспитания;

- развитие родительской компетентности;

- создание условий для переноса приобретённых ребёнком умений и навыков в обычную жизнь;

- помощь в разрешении семейных и индивидуальных трудностей.

4. Дополнительные формы работы с семьёй.

4.1. Общие родительские собрания и индивидуальные беседы с классным руководителем, воспитателем, учителем, с которым занимается ребёнок.

4.2. Привлечение членов семей к организации праздников, спортивно-массовых мероприятий, спектаклей для детей и другим формам досуговой деятельности.

Эта форма работы с семьями является очень важной и необходимой, если речь идёт о процессах нормализации жизни семьи и создании сотрудничества. Многие семьи с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, в обычной ситуации настолько погружены в текущие проблемы, что испытывают дефицит атмосферы праздника и творчества, объединения с другими семьями, нормального, естественного хода жизни. Общие праздники, спортивно-массовые мероприятия, экскурсии, поездки за город, посещение музеев, театров и т. д. помогают семьям и отдельным её членам преодолевать изоляцию, формировать формы активности, соответствующие этапам жизненного цикла семьи с ребёнком раннего, дошкольного и школьного возраста. В нашей школе для детей с ограниченными возможностями здоровья в течение года проводятся спортивно-массовые мероприятия. Идея заключается в том, чтобы родители увидели способности своего ребёнка, порадовались за него и принимали вместе с ним активное участие в спортивных и подвижных играх. Участвуя в спортивно-массовых мероприятиях, ребёнку приходится общаться с другими детьми, проявлять активность в команде для достижения цели. Задача родителей заключается в том, чтобы помочь ребёнку, участвуя вместе с ним, преодолеть затруднения в общении с другими детьми, развивая его коммуникативные навыки как с детьми, так и со взрослыми. Важно, чтобы родители принимали активное участие в играх вместе с ним. Тем самым ребёнок видит, что родители помогают ему, раскрепощаются. И по окончании мероприятия он испытывает чувство благодарности к своим родителям, которые помогли ему в этом. Мы это наблюдали на спортивных праздниках «23 февраля», «Весёлые старты», «Будь здоров!». Также и родители после мероприятий испытывают удовлетворённость и радость за своих детей, видя, как они активно участвуют в играх, соревнованиях, Специальной Олимпиаде.

Таким образом, оказывая эффективную помощь детям посредством спортивно-игровых занятий и спортивно-массовых мероприятий мы помогаем семьям в сложном процессе воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

Летние интеграционные лагеря

Летние лагеря, где вместе живут, занимаются и отдыхают дети, их родители, братья и сестры, а также педагоги со своими детьми, являются ещё одной формой работы с семьёй.

ей. Непривычные условия жизни в палаточном лагере в лесу способствуют открытию новых возможностей в адаптации, смене стереотипов домашнего уклада, которые стали тормозящими для развития ребёнка, создают предпосылки для объединения семей и укрепления партнерства между семьями и педагогами. Атмосфера «общего дома» способствует тому, чтобы в случаях возникновения трудностей родители не оставались один на один со своими проблемами, а активно участвовали в совместных мероприятиях, чувствовали заинтересованность специалистов в помощи их детям. Педагоги помогают членам семьи научиться проживать с ребёнком различные жизненные ситуации, адекватно общаться в этих ситуациях с окружающими, способствовать расширению мира

своего ребёнка и ощущать себя полноценными членами общества.

И в завершение хочется отметить, что удовлетворенность и эффективность той или иной деятельности педагогов с родителями напрямую связаны со степенью увлеченности педагога для вовлечения родителей в эту деятельность. Таким образом, работа с семьёй является нормальной, естественной и крайне необходимой частью учебно-педагогического процесса. Надо доверять родителям, создавать условия для их активного участия в воспитании и обучении ребёнка, прислушиваться к их мнению, но не идти у них на поводу и быть терпеливым и корректным, уверенным и последовательным.

Библиографический список:

1. Венгер, А. Л. Психологическое консультирование и диагностика [Текст] : в 2 ч. / А. Д. Венгер. – Москва : Генезис, 2001.
2. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития [Текст] / под ред. Е. А. Стребелевой. – Москва : Полиграф-сервис, 1998. – 336 с.
3. Забрамная, С. Д. Вопросы изучения детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью [Электронный ресурс] / С. Д. Забрамная, Т. Н. Исаева // Особые дети в обществе : сборник научных докладов и тезисных выступлений участников Всероссийского съезда дефектологов в 2015 г. – Москва, 2015.
4. Коробейников, И. А. Нарушения развития и социальная адаптация [Текст] / И. А. Коробейников. – Москва : Per Se, 2002. – 192 с.

Волкова Н.Е.

РАБОТА С СЕМЬЁЙ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЁНКА С ОВЗ

Данная статья это попытка проанализировать свой небольшой пока опыт работы с семьями, воспитывающих детей с ОВЗ. В статье собраны рекомендации, основанные на собственные наблюдения. Рекомендации могут быть полезны начинающим педагогам.

Ключевые слова: семьи, воспитывающие детей с ОВЗ, взаимодействие с родителями, социализация, мощь.

Семьи бывают разными: полными и неполными, многодетными и бездетными, благополучными и находящимися в опасном социальном положении. Но семьи, воспитывающие ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, – это семьи с особым статусом. Это определено не только особенностями и проблемами такой семьи, но и специфическим положением в семье ребёнка, которое обусловлено его болезнью. Это особенные семьи. В большинстве своём это семьи с дефицитом общения, с закрытостью от внешнего мира. По статистике, среди семей с детьми с ОВЗ самый большой процент составляют неполные материнские семьи. У 15 % развод произошёл по причине рождения ребёнка с проблемами здоровья. Несомненно, рождение особенного ребёнка – это огромный психологический стресс для всех членов семьи. Именно поэтому необходимо проводить серьёзную, деликатную и кропотливую работу с обоими родителями. Очень важно направить их усилия по оптимальному пути, помочь правильно понять свои тяжёлые обязанности, дать минимальные психологические, педагогические и медицинские знания, а самое главное – помочь поверить, что ребёнок с их помощью может добиться в жизни многого. Помочь принять ему этот мир, а миру его – их предназначение.

По-разному семьи реагируют на рождение ребёнка с дефектами развития. Выделяют 3 типа родителей:

- с пассивной реакцией, связанной с недопониманием существующей проблемы;

- с гиперактивной реакцией, когда родители усиленно лечат, ищут «докторов-светил», дорогостоящие лекарства, ведущие клиники;

- с рациональной позицией, последовательно выполняющие все инструкции специалистов.

Очень важно правильное восприятие появления особенного ребёнка, ведь если семья грамотно скоординирует свои действия, то путь развития ребёнка станет легче. Как правило, вся забота о больном ребёнке ложится на мать, потому как отец остаётся единственным добытчиком. Женщина в этот момент особенно нуждается в поддержке, поскольку растворяется в своих обязанностях, переживаниях и тревогах. Очень часто круг их друзей сводится к минимуму. Это связано с желанием оградиться от внешнего мира, потому что общество не готово принять ребёнка с дефектом развития. Именно поэтому важно помочь семьям с детьми с ОВЗ наладить контакт для начала с такими же семьями. С семьями, которые понимают их проблемы, у которых те же тревоги, переживания, только им понятные радости и маленькие победы. В Интернете существует большое количество форумов, где родители обмениваются друг другом своими историями, полезной информацией, знакомятся. И многим родителям это помогает выйти из замкнутого круга только их проблем.

Общество с многолетним негативным опытом относительно детей с ОВЗ породило такой стереотип, что рождение ребёнка с особенностями развития – это некий крест, который окончательно и бесповоротно ставит точку в счастливой жизни любого человека. Очень важно помочь понять родите-

лям, что с рождением такого ребёнка многое придётся поменять, но это не значит, что простые радости жизни для них теперь недоступны. Активность поможет родителям легче пережить депрессивное состояние, а также дать позитивный импульс для развития и воспитания ребёнка. Безусловно, родители могут столкнуться с ситуацией, когда здоровым детям станут запрещать общаться с особенным ребёнком, когда ребёнок может вести себя не совсем адекватно в обществе и придётся объяснять причину такого поведения. Подобные ситуации создают угнетающую обстановку в семье. Именно поэтому важно прежде всего не поддаваться панике и эмоциям. Благодаря активной позиции нашего государства сегодня проводятся программы по поддержке семей, воспитывающих детей с ОВЗ. Открываются центры помощи таким семьям, центры развития для детей с дефектами развития, оказывается большое количество социальных услуг. Родителям важно разъяснить, что они не одни. Вместе с ними те, кто поможет им в самых разных ситуациях.

Социальный работник является связующим звеном между семьёй ребёнка, имеющего ограниченные возможности, и субъектами семейной политики. В функции социального работника входят организация юридической, медицинской, психолого-педагогической, материальной и другой помощи, а также стимулирование усилий семьи по приобретению экономической независимости в условиях рыночной экономики.

Психолог занимается диагностикой проблем психологического климата в семье, консультированием и коррекцией психологического состояния и поведения членов семьи, анализом обстановки вокруг семьи, по необходимости – работой с окружающими.

Органы образования проводят обучение ребёнка (составление и коррекцию индивидуальных программ, анализ качества, организацию общения ребёнка со сверстниками), занимаются устройством детей в детские учреждения, специальные детские сады, а также вопросами профориентации, трудоустройства, оформлением в специализированные учреждения.

Органы здравоохранения берут на учёт, составляют характеристики семьи с учётом всех ее членов; занимаются диспансерным наблюдением, рекомендациями по профориентации и трудоустройству, санаторно-курортному лечению, оформлению документов, по медицинской технике, оформлением в специализированные учреждения, реабилитацией.

Органы социальной защиты вносят изменения и дополнения по социальному обеспечению, предоставляют льготы и услуги, организуют материальную и другие виды помощи,

санаторно-курортное лечение, корректировку действий, оформление в специализированные учреждения.

Юрист даёт консультации по вопросам законодательства и права, правам семьи, льготам, нарушению прав, юридической защите, вопросам трудоустройства и организации семейных предприятий.

Благотворительные организации, включая общество «Красного Креста» – материальная, натуральная помощь, организация общения; торговые организации – снабжение продуктами питания, детскими товарами, мебелью, техникой, книгами и др.

Городская и районная исполнительная власть занимается организацией семейных предприятий, семейного бизнеса, реабилитационных центров.

Аналогичные семьи часто создают ассоциации с подобными семьями для совместного решения проблем.

Предприятия работающих родителей оказывают материальную поддержку, по возможности улучшают жильё, организуют неполный рабочий день, неполную рабочую неделю для работающей матери, домашнюю работу, защиту от увольнения, предоставляют льготы по отпуску.

При совместной слаженной работе всех структур процесс воспитания ребёнка с ОВЗ будет облегчён. В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» все дети должны получать образование. В связи с этим в образовательный процесс «вернулись» дети, имеющие дефекты развития. И здесь вновь первостепенной является работа с родителями. Родители не всегда могут оценить реальные возможности ребёнка и порой ожидают от него и от педагога стремительного прогресса в знаниях и умениях ребёнка. Как правило, это дети с тяжёлыми формами заболеваний, и для них даже самые незначительные, на первый взгляд, успехи даются с большим трудом. Очень важно помочь родителям это понять и научиться радоваться малому. Порой очевидное в их ребёнке нужно помочь увидеть.

Семьи, проживающие в сельской местности, особо нуждаются в этом. Важно научить их не стесняться собственного ребёнка, подсказать им, как социализировать его, помочь ему быть нужным обществу. В своей работе я стараюсь чаще рассказывать родителям о людях, которые, имея огромные проблемы со здоровьем, добиваются успехов в спорте, учатся, работают, создают семьи, помогают людям. Учитель в этой ситуации должен быть терпеливым и деликатным. Тесное взаимодействие пойдёт на пользу всем.

Клишина Л.И., Ануфриева В.Н.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЁНКА С ОВЗ

Статья посвящена необходимости оказания социальной психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с ОВЗ. Представлен опыт работы ГКУ СО «Центр социальной помощи семье и детям Центрального округа», отделение по Автозаводскому району, г. Тольятти.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, социализация, психолого-педагогическое сопровождение, диагностика, медиация.

Неуклонно растёт число детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов. В настоящее время в Автозаводском районе г. Тольятти насчитывается 1274 ре-

бёнка-инвалида. Рождение ребёнка с отклонением в развитии отрицательно сказывается на взаимоотношениях в семье. Родители чувствуют себя подавленными, выбитыми из обыч-

ной жизненной колеи. Не так просто, не так легко принять создавшуюся ситуацию, и это сказывается на общем психологическом состоянии ребёнка. Во взаимоотношениях родителей и детей часто присутствуют гиперопека, чувство вины, отвержение, неприятие больного ребёнка.

Семьи, имеющие ребёнка-инвалида довольно часто распадаются.

Педагогам, работающим с семьями детей-инвалидов, необходимо помнить о постоянных стрессовых ситуациях, которые испытывают такие семьи. [1]

Педагоги должны относиться к таким семьям деликатно, бережно, стараясь упрочить согласие в семье. В практике уже сложилась определённая модель деятельности с данными семьями. Специалисты «Центра социальной помощи семье и детям» использует такую модель помощи семьям, имеющим детей с ОВЗ, как социальное психолого-педагогическое сопровождение.

Задачи сопровождения семей:

1. Психологическая поддержка семьи ребёнка с ОВЗ.
2. Оказание психолого-педагогической консультативной помощи родителям.
3. Расширение социальных связей.

Для определения направления работы с семьёй проводится первичная диагностика с целью определения реабилитационного потенциала семьи с дальнейшей разработкой индивидуальной программы предоставления социальных услуг (ИППСУ) в рамках ФЗ № 442. [2] При составлении ИППСУ учитывается перечень мероприятий индивидуальной программы реабилитации или абилитации ребёнка-инвалида (ИПРА).

Работа специалистов центра «Семья» по психолого-педагогическому сопровождению семьи проводится по нескольким направлениям:

1. Обучение эффективной внутрисемейной коммуникации всех членов семьи, способствующей формированию адекватной самооценки и дающей возможность получать эмоциональную поддержку. Для этого используем индивидуальные консультации, групповые занятия по программам «Точка опоры», «Истоки взросления» Л. И. Клишиной, «Сказка своими руками», «Я всё смогу» В. Н. Ануфриевой.

В программу групповых занятий включены разделы:

- обучение навыкам активного слушания;
- обучение новым способам общения (подчёркивая эффективность позитивного подкрепления, в отличие от негативного подкрепления);
- обучение навыкам выражения мыслей и чувств от первого лица («Я-сообщение»);
- гармонизация отношений между диадой «мать с больным ребёнком» и членами семьи, членами семьи и другими (посторонними) лицами;
- развитие творческих навыков. [5]

2. Оптимизация функционирования семейной системы.

Прежде всего речь идет о необходимости оптимизации системы семейных правил, регулирующих жизнь семьи.

Одним из способов решения семейных конфликтов и улучшения взаимодействия в семье является семейная медиация. Целью медиации является примирение сторон и добровольное участие в её проведении.

Преимущества медиации

Медиация признает, что конфликты между сторонами могут быть решены только в том случае, если стороны этого сами захотят (чувства нельзя отменить приказом свыше).

Медиация признает, что если стороны пришли для того, чтобы разрешить трения, которые между ними имеются, им необходимо чувствовать себя комфортно, в безопасности (медиатор вызывает доверие, обеспечивает конфиденциальность).

Медиация признает важность поощрения доверия и уважения, открытого обмена информацией между сторонами (разрушает барьеры).

Медиация признает, что именно сторонам лучше всего судить о том, что же будет являться разрешением конфликта (стороны сами создают своё решение).

Медиация признает, что стороны, скорее всего, будут склонны к реализации именно тех соглашений, в создании которых они принимали непосредственное участие.

Медиация защищает от клеймения и отвержения, сохраняет конфиденциальность общения. [3]

Программа примирения применяется при работе с семьёй. «В соответствии с частью 2 статьи 1 Федерального закона № 193-ФЗ споры, возникающие в семейных правоотношениях, могут разрешаться в примирительной процедуре по общим правилам частной медиации».

Акцент может делаться на изменении разрушительных для семьи отношений и создании диалога, а также могут решаться проблемы воспитания и общения с ребёнком. Процедура медиации в данном случае направлена на сохранение дружеских отношений, формирование нормальной коммуникации, осознанию общих интересов, благополучие детей.

Отметим ещё один аспект такой медиации – понимание. То есть данная форма помогает людям озвучить ситуацию с их точки зрения, происходит осознание произошедшего со сторонами. Причём за видимой стороной конфликта могут быть скрытые, очень глубинные причины, и в процессе медиации их необходимо выяснить.

Важно заметить, что медиатор не ставит диагноз, не подбирает способ лечения. Метод исправления ситуации вырабатывают стороны. [4]

3. Формирование навыков для установления необходимых для функционирования и развития семьи социальных связей.

Мотивируем членов семьи на поиск и установление контактов с различными организациями, объединяющих людей с похожими проблемами. Сообщества родителей: «Солнечные дети», «Доброе сердце», клуб родителей, которые имеют детей с диагнозом ДЦП «Волжане».

Для реализации социокультурной реабилитации мы используем методы арт-терапии, сказкотерапии, песочной терапии, проведение праздничных мероприятий, семейных гостиных. С целью выявления талантливых детей с ОВЗ ежегодно в течение 19 лет проводятся творческие фестивали: районный фестиваль «Волшебные ступеньки», городской фестиваль «Серебряная птица».

Итогом психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребёнка с ОВЗ, является успешная реабилитация и интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в социум.

Библиографический список:

1. Маллер, А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии [Текст] / А. Р. Маллер. – Москва : АРКТИ, 2002. – С. 151–155.
2. Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации : Федеральный закон от 28.12.2013 г. № 442-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru>.

3. Восстановительные программы в работе с детьми и семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации [Текст] : сб. материалов. – Москва : МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2014. – 152 с.
4. Литвинов, А. В. Введение в медиацию [Электронный ресурс] / А. В. Литвинов. – Режим доступа: samlib.ru.
5. Эйдемиллер, Э. Г. Методы семейной диагностики и психотерапии [Текст] / Э. Г. Эйдемиллер. – Москва : Фатум, 1996.

Козлова В.О.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ И ИХ ГОТОВНОСТЬ ВЗАИМОДЕЙСТВОВАТЬ С УЧИТЕЛЕМ-ЛОГОПЕДОМ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИИ ЗАИКАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Данная статья посвящена проблеме педагогической компетенции родителей в отношении речевого расстройства своего ребёнка. Проанализированы характерные пробелы в знаниях родителей, а также уровень осведомленности и готовности преодолевать заикание своего ребёнка совместно с ним (на примере исследовательских групп, обучающихся в МБДОУ № 89). Выявлена и обоснована необходимость формирования совместной работы логопеда и семей дошкольников с заиканием.

Ключевые слова: логопед, родители, педагогическая компетенция, заикание, семья.

В своей профессиональной деятельности логопед сталкивается с детьми, имеющими различные речевые нарушения, однако в последнее время обнаруживается тенденция увеличения количества детей дошкольного возраста с заиканием. Недостаточность внимания к речевому развитию детей, возросшее нервно-психическое напряжение в семьях сказывается на росте числа детей с риском возникновения заикания. [1]

Данные научно-методической литературы и практика работы логопедов с заикающимися дошкольниками показывают, что успех формирования правильной речи у детей зависит не только от продуктивного процесса закрепления речевых навыков и умений, полученных детьми на логопедических занятиях, но и от организации правильного домашнего режима при заикании, который включает в себя как соблюдение «чистого» речевого режима, так и общего режима у ребёнка, от правильной речи самих родителей. [1] Отсюда следует, что эффективность логопедических занятий с заикающимися детьми во многом определяется активным и осознанным участием родителей в коррекционном процессе.

Однако недостаточно активное участие родителей в коррекционной работе и есть одна из наиболее сложных проблем. Родители заикающихся детей нередко самопроизвольно отстраняются от работы по исправлению речевых дефектов у детей, мотивируя это в большинстве случаев своей занятостью и отсутствием времени для занятий с детьми дома. [2] На практике логопед сталкивается с недостатком либо отсутствием у родителей необходимых педагогических знаний и умений. Многие родители испытывают определённые трудности от того, что не могут адекватно воспринимать появившееся у ребёнка заикание, это становится причиной их глубокого личностного переживания, они не готовы сотрудничать с логопедом.

Таким образом, неотъемлемая часть коррекционно-логопедического процесса с заикающимися дошкольниками – взаимодействие логопеда и родителей (лиц, их замещающих), направленное на решение вопросов квалифицированной поддержки родителей: повышение уровня их педагогической компетенции, помощь в создании комфортной для развития заикающегося ребёнка семейной среды, создание условий для активного участия родителей в устранении заикания у ребёнка, формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни. Непрерывность и взаимосвязь коррекционной

помощи на занятиях и в повседневной жизни – один из важных аспектов логопедической работы. [3]

С целью изучения уровня психолого-педагогической компетентности родителей нами была разработана анкета, позволяющая выявить необходимые показатели. Исследование проводилось на базе двух подразделений МБДОУ № 89 «Дельфиненок» общеразвивающего вида, участие приняли 15 семей, воспитывающих детей с заиканием разных возрастных групп.

Анализ психологической документации был направлен на изучение психологических типов родителей заикающихся детей, мы получили следующие результаты.

1 группа – матери, имеющие авторитарный (импульсивно-инертный) психологический тип (56,2 %). Данная группа матерей характеризовалась активной позицией, наличием феномена вытеснения негативных переживаний, связанных с проблемами ребёнка.

Матери данной группы, приняв речевое нарушение, стремились преодолеть проблемы, возникшие у ребёнка. Эти родители направляли свои усилия на поиски хорошего врача, логопеда. Они обладали умением не видеть преграды на своём пути и были уверены в преодолении заикания у ребёнка.

Отрицательные свойства этой категории матерей проявлялись в неумении сдерживать свой гнев и раздражение, в отсутствии контроля за импульсивностью собственных поступков, в склонности к участию в ссорах и скандалах, в открытом противопоставлении себя социальной среде (специалистам, педагогам, администрации, родственникам, не принявшим их ребёнка).

В отношениях с ребёнком некоторые авторитарные родители использовали достаточно жёсткие формы взаимодействия вплоть до холодности или отстранённости от его проблем. Многим из данной группы матерей был свойственен неравномерный характер применения воспитательных мер, довольно частая форма наказаний – окрик. При этом сами родители не испытывали никаких угрызений совести. [4]

Другая часть этой категории матерей проявляла излишнюю опеку к своему заикающемуся ребёнку.

2 группа – матери, имеющие невротичный (тревожно-сензитивный) психологический тип (18,8 %).

Этим матерям была свойственна пассивная личностная позиция, которую можно сформулировать следующим образом: «Уж что есть, то и есть. Ничего не переделаешь!». У дан-

ной категории матерей не была полностью сформирована спо-собность к принятию проблемы ребёнка и не развивалось стремление к её преодолению. Эта категория родителей чрезмерно фиксировалась на отсутствии выхода из создавшегося положения, что значительно ухудшало их психологическое состояние. Матери невротичного типа оправдывали собственную бездеятельность в отношении лечения заикания у ребёнка отсутствием прямых указаний со стороны специалистов, родственников или друзей на то, что с ребёнком следует делать.

В плане воспитания эти матери также часто проявляли несостоятельность. Они испытывали объективные трудности в достижении послушания ребёнка. Эти родители были непоследовательны в использовании приёмов поощрения или наказания ребёнка. В их взаимоотношениях с ребёнком отсутствовала требовательность, а порой и необходимая строгость. Они почти во всём шли на уступки ребёнку, «заласкивали» его, а иногда их «сверхнежные» отношения переходили в сюсюканье. [4]

3 группа – матери, имеющие психосоматичный психологический тип (25 %).

У этих матерей проявлялись черты, присущие матерям как первой, так и второй группы. Эти матери были эмоционально более лабильны, чем представительницы двух других групп. Им свойственны более частые смены полярных настроений (то радость, то депрессия, вызванная незначительным поводом). Они не устраивали скандалов и ссор, в большинстве случаев вели себя корректно, сдержанно, а иногда замкнуто. В поведении, как правило, проявлялась нормативность. Проблема ребёнка, чаще скрываемая от посторонних взглядов, переживалась ими изнутри. Это объясняется тем, что канал реагирования на проблемы у данной категории родителей переведён во внутренний план переживаний. У первых двух категорий матерей он проявлялся во внешнем плане (у невротичных – слезы, истерики, авторитарных – скандалы, агрессия, окрик).

Матери данной категории на оказание помощи своему ребёнку направляли все свои усилия. Представители данной группы активно участвовали в деятельности детских образовательных учреждений, повышали свой образовательный уровень. [4]

Следующий блок нашей анкеты был направлен на изучение психолого-педагогической компетентности родителей.

1. Педагогическая наблюдательность родителей.

Заикание у ребёнка родители заметили сразу в 81,3 % семей. Родители, которые не замечали заикание у ребёнка какое-то время, составили 18,7 %.

75 % родителей смогли указать причину, которая, на их взгляд, послужила толчком к возникновению заикания у их ребёнка. Подавляющее большинство родителей отмечает влияние испуга на ребёнка в сочетании с ранним и бурным речевым развитием, поздним речевым развитием с быстрым становлением фразовой речи, появлением младшего ребёнка в семье. 25 % родителей не смогли указать причину заикания.

43,7 % родителей указали, что заикание возникло у ребёнка в период с 2 до 3 лет. С 3 до 4 лет – 31,3 % случаев. С 4 до 5 лет – 18,7 % случаев. С 5 до 6 лет – 6,3 % случаев.

Изучение педагогической наблюдательности родителей за поведением ребёнка показало, что 12,5 % родителей заметили, что с возникновением заикания ребёнок стал более раздражительным, плаксивым, агрессивным, стал общаться более избирательно. 87,5 % родителей никаких изменений в поведении ребёнка в связи с возникновением у него заикания не отметили.

Анализ родительской оценки степени заикания у ребёнка показал, что в большинстве случаев родители оценивают заикание ребёнка, преувеличивая степень его выраженности, некоторые родители – занижая. Так, 37,5 % родителей считают, что у их ребёнка тяжёлая степень выраженности заикания, когда, согласно логопедическому заключению, только у 12,5 % детей выявлена тяжёлая степень. Среднюю степень выраженности заикания у ребёнка отмечают 43,8 % родителей (согласно логопедическому заключению – 56,2 %). 18,7 % родителей считают, что у их ребёнка заикание выражается в лёгкой степени (согласно логопедическому заключению – 31,3 % детей).

2. Теоретические знания родителей о детском заикании.

До начала коррекционного курса литературу по вопросу детского заикания читали 81,3 % родителей. 18,7 % родителей не изучали литературу по данной проблеме.

Достаточно сложным оказалось выделить ряд специалистов, участвующих в коррекционном процессе. Лишь 12,5 % родителей назвали всех специалистов, участвующих в комплексной работе по преодолению заикания. Не назвали 1-2 специалистов 37,5 % родителей, 3 и более – 50 % родителей.

Чаще всего родители выделяли таких специалистов, как логопед, психолог. Трудности вызвало выделение необходимых специалистов, относящихся к области медицины (невролога, психиатра, психотерапевта, массажиста). Некоторые родители, не отметив необходимых, отмечали специалистов, которые на самом деле не участвуют в коррекционном процессе преодоления заикания (например, отоларинголога, терапевта).

Сложным для родителей оказалось и определение условий, способствующих успешному преодолению заикания. Всего лишь 56,3 % родителей отметили, что преодолению заикания способствует комплексное воздействие на заикающегося ребёнка. Остальная часть родителей (43,7 %) в подавляющем большинстве отдала предпочтение проведению специ-альных занятий с логопедом, психологом и укреплению нервной системы ребёнка, умалая значимость соблюдения речевого режима и режима дня ребёнка, нормализации семейного климата, ограничения сильных отрицательных эмоций. Отметим, что все опрошенные не выделили ограничение ярких положительных эмоций у ребёнка как одного из условий успешного преодоления заикания.

Анализ ответов показал, что лишь 18,7 % родителей считают групповые занятия наиболее эффективной формой взаимодействия с заикающимся ребёнком, 37,5 % родителей – индивидуальные занятия, 12,5 % родителей предположили, что для заикающегося ребёнка необходимо проводить и индивидуальные, и групповые занятия. 31,3 % родителей затруднились ответить.

Следующим блоком явилось изучение готовности родителей к сотрудничеству с учителем-логопедом в коррекционном процессе.

1. Адекватность отношения к личности ребёнка.

Готовность родителей к сотрудничеству с логопедом предполагает наличие у родителей адекватного отношения к своему заикающемуся ребёнку. Анализ ответов выявил, что у преобладающего большинства родителей (68,8 %) изменилось отношение к ребёнку в связи с появлением у него заикания, у 31,2 % родителей не изменилось. Нами были выделены две группы родителей согласно характеру изменения отношения к ребёнку после возникновения у него заикания: I группа родителей стала более внимательной к ребёнку, терпеливее, больше заботиться о нём (72,2 %); у II группы родителей появились страх, тревога за ребёнка, они отменили наказания, стали всё разрешать (27,3 %).

Отметим, что семьи, в которых выявились изменения отношения родителей к ребёнку в связи с возникновением у него заикания, находятся в зоне риска. Родители, у которых появились страх, тревога за ребёнка, могут способствовать развитию тревожности и у их малыша. Родители, которые стали внимательней, терпеливей к ребёнку, могут незаметно перейти на гиперопеку, создавая тем самым у ребёнка «льготную позицию заикающегося» (потакание всем его капризам и т. д.). Отсюда следует, что родители обеих групп нуждаются в формировании адекватного отношения к своему заикающемуся ребёнку.

2. Готовность к взаимодействию с логопедом.

Полученные в результате анкетирования данные показали, что преобладающее большинство родителей отдают предпочтение индивидуальным формам взаимодействия с логопедом (индивидуальным консультациям). Только незначительная часть родителей готова взаимодействовать с логопедом посредством групповых форм организации сотрудничества.

Анализ характера заполнения анкет показал следующее:

- в 75 % случаев на вопросы анкеты отвечали матери детей, в 18,7 % – оба родителя. В 6,3 % случаев не было указано лицо заполняющее анкету.

- во всех анкетах были указаны инициалы детей и родителей. Анкеты анонимного характера отсутствовали, что свидетельствует о положительном настрое к предшествующей работе.

3. Изучение активности родителей.

Обработка ответов родителей на вопросы анкеты, направленных на изучение родительской активности, показал, что в 93,7 % случаях родители уже обращались к специалистам за помощью в устранении заикания у ребёнка (в 6,3 % случаев родители не обращались за специализированной помощью, т. к. ребёнок посещал детский сад, где есть логопед).

За помощью к специалистам все родители обратились в течение первого полугодия возникновения заикания у ребёнка. Родители, обратившиеся к специалистам сразу, составили 31,3 %, в течение 1 месяца – 37,5 %, в течение 2 месяцев – 18,7 %, после 4 до 6 месяцев – 12,5 %. Стоит отметить: что не обнаружилось ни одной семьи, в которой бы не придали заиканию ребёнка большого значения, думая, что со временем всё пройдёт.

Согласно анализу ответов родителей, касающихся изучения их отношений к личности заикающегося ребёнка, мы обнаружили, что большинство родителей нуждаются в формировании адекватного отношения к своему ребёнку. Это в свою очередь будет способствовать формированию у родителей готовности взаимодействовать с логопедом в процессе коррекционной работы. Необходимо отметить, что 50 % матерей в изучаемых семьях готовы полностью взять на себя ответственность за участие в коррекционном процессе, демонстрируя этим свою заинтересованность и активную позицию в работе по преодолению заикания у их ребёнка.

Большинство родителей, согласно полученным результатам исследования, ориентированы на индивидуальные формы взаимодействия с логопедом в процессе коррекционной работы. Это указывает на необходимость организации логопедом в продолжение коррекционного курса групповых форм сотрудничества с родителями с целью повышения эмоциональной сплочённости между родителями заикающихся детей.

Обнаруженные пробелы в знаниях родителей о заикании показывают, что для правильного взаимодействия со своим ребёнком в процессе коррекционной работы родители нуждаются в повышении своей компетентности по данной проблеме, а также в повышении мотивации к включению в коррекционный процесс и получении знаний о заикании для организации правильного взаимодействия с ребёнком в ходе устранения заикания.

Библиографический список:

1. Бачина, О. В. Взаимодействие логопеда и семьи ребёнка с недостатками речи [Текст] / О. В. Бачина, Л. Н. Самородова. – Москва : ТЦ «Сфера», 2009. – 64 с.
2. Дронова, Е. Н. Ответственное родительство: сущность и содержание [Текст] / Е. Н. Дронова, К. А. Беляева // Культура и образование. – 2015. – № 8.
3. Зверева, О. Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание детей раннего и дошкольного возраста [Текст] : учеб. пособие / О. Л. Зверева, А. Н. Галичева, Т. В. Кротова – Москва : ТЦ «Сфера», 2009. – 256 с.
4. Ткачева, В. В. Технология психолого-педагогической помощи семье ребёнка с ограниченными возможностями здоровья [Текст] : монография / В. В. Ткачева // Межотраслевые подходы в организации обучения и воспитания лиц с ОВЗ. – Москва : Спутник+, 2014. – 215 с.

Крамаренко Е.Г.

ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА СЕМЬЕ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЁНКА С ОВЗ

В статье раскрываются проблемы и пути решения сопровождения и оказания помощи семьям, имеющих детей с ОВЗ, продуманность коррекционно-развивающей работы с семьёй, суть которой заключается как в логопедизации всего коррекционно-воспитательного процесса в ДОУ всеми специалистами, так и в продолжении работы дома с родителями.

Ключевые слова: ребёнок с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), ПМПК ДОУ, творческая лаборатория, родительский клуб, коррекционно-развивающая работа.

Ожидание и рождение ребёнка в семье – большое счастье для родителей, бабушек и дедушек, для всех близких, кто будет его любить и воспитывать в дальнейшем. Но когда у

ребёнка выявляются нарушения в развитии, это всегда стресс для семьи. Нужно принять, понять, что у вас не такой ребёнок как у всех. Ребёнок с особыми возможностями в развитии

ограничен в свободе и социальной значимости. У него очень высока степень зависимости от семьи, ограничены навыки взаимодействия в социуме. Проблема воспитания и развития особого ребёнка, как не у всех, становится непосильной для семьи, родители оказываются в психологическом и жизненном вакууме: они испытывают боль, горе, чувство вины, нередко впадают в отчаяние, не знают, что делать. Таким семьям необходимо оказать помощь в со-провождении и воспитании ребёнка с ОВЗ. К работе с семьёй, имеющей больного ребёнка, следует подходить с гуманистических позиций: подсказывать и ориентировать родителей на опережающую подготовку ребёнка к жизни, совместными усилиями вырабатывать у него умение адаптироваться к жизни в будущем, формировать позитивные перспективы его развития.

Оказание помощи детям и родителям, воспитывающим ребёнка с отклонениями в развитии, в отечественной науке является не новой проблемой. Ещё в XIX веке психологи (В. М. Бехтерев, С. С. Корсаков, И. В. Маляревский и др.) использовали благотворное влияние родителей на состояние больного ребёнка. Но, к сожалению, к середине XX столетия эти гуманистические подходы были в значительной степени утеряны. С ускорением жизни в современном мире ситуация коренным образом изменилась (90-е годы XX столетия). Современные гуманистические подходы к воспитанию и адаптации в социуме детей с проблемами в развитии предполагают активное участие семьи в процессе развития ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим обеспечение и реализация права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важных задач государственной политики не только в области образования, но и в области демографического и социально-экономического развития РФ. В настоящее время становится актуальным поиск новых путей и форм помощи таким родителям. Своевременное сопровождение и оказание необходимой помощи в дошкольный период позволяет обеспечить коррекцию недостатков ребёнка, улучшить его развитие, обеспечить его социальную адаптацию. Педагогическая и психологическая помощь детям с проблемами в развитии является одним из важных звеньев в системе их реабилитации. Первая тревога возникает при первом посещении ДОУ. Как поведёт себя ребёнок в новой для него ситуации, как примут его другие дети в группе, как будут реагировать родители других детей на поведение нового ребёнка в группе?

В нашем детском саду № 7 «Рябинушка» тоже есть такие дети, их 7. Дети посещают разные группы по возрасту и имеют различные нарушения. В основном это дети, имеющие сложные нарушения в развитии: задержку психоречевого и моторного развития, тяжёлые нарушения речи, а также дети с лёгкой формой аутизма. Дети прошли обследование городской ТПМПК и врачом-психоневрологом.

Когда родители слышат, к какому врачу они направляются с ребёнком, у них это вызывает ужас. Им кажется, что от выписанных врачом препаратов у детей особых изменений не произойдёт, а прописанные препараты могут навредить здоровью их ребёнку.

И вот здесь выходит на первое место сопровождение семьи, имеющей ребёнка с ОВЗ, всеми службами и специалистами ДОУ. Основной технологией при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья является сопровождение семьи, имеющей ребёнка с ОВЗ, развитие личности ребёнка с использованием игровых методов для проведения коррекции речи, коррекции развития общей и мелкой моторики, навыков владения поведением в различных жизненных ситуациях.

Цель сопровождения

Получение родителями квалифицированной помощи учителя-логопеда, педагога-психолога, инструктора по ФИЗО, музыкального руководителя, воспитателей, медицинских работников, направленной на индивидуальное развитие для успешной адаптации, реабилитации ребёнка в социуме; социально-психологическое содействие семьям, имеющим детей с ограниченными возможностями здоровья.

Задачи сопровождения:

- изучить личность ребёнка и его родителей, систему их взаимоотношений;
- проанализировать мотивационную сферу ребёнка и членов его семьи;
- сформировать у детей с ОВЗ навыки общения со сверстниками в процессе совместной деятельности;
- развивать и совершенствовать коммуникативные функции, эмоционально-волевую регуляцию поведения в группе, на прогулке, дома;
- формировать и стимулировать познавательные, сенсорные, интеллектуальные процессы у детей с ОВЗ;
- формировать адекватные родительские установки на заболевание и социально-психологические проблемы ребёнка путём активного вовлечения родителей в коррекционный процесс;
- развить коммуникативные навыки в процессе совместной деятельности детей и взрослых, актуальные формы сотрудничества и взаимодействия с семьёй.

Под сопровождением семьи подразумевается система профессиональной деятельности всех специалистов ДОУ, куда включены взаимосвязанные компоненты, направленные на создание специальных условий для активизации и коррекции развития ребёнка с ОВЗ:

- создание условий для эффективного речевого, психического и общего развития в группе;
- систематическая помощь учителя-логопеда в речевом, сенсорном развитии;
- систематическая психологическая помощь педагога-психолога детям с нарушениями в развитии в виде психологической поддержки;
- систематическая психологическая помощь родителям и родственникам детей с проблемами в развитии в виде консультирования, бесед, обсуждений;
- организация жизнедеятельности ребёнка в группе с учётом его познавательных, психических и физических возможностей.

Основные этапы сопровождения семьи специалистами ДОУ

1 этап:

- диагностическое сопровождение ребёнка и его семьи учителем-логопедом, педагогом-психологом;
- установление контакта со всеми участниками сопровождения ребёнка;
- психолого-педагогическая диагностика особенностей развития ребёнка, профилактика познавательных, речевых и психических отклонений в развитии ребёнка.

2 этап:

- реализация индивидуальных программ; у каждого ребёнка, сопровождаемого в ДОУ, есть своя АОП;
- оказание необходимой помощи родителям ребёнка с ОВЗ (консультирование, беседы, обсуждения, совместные занятия, совместные развлечения);
- просвещение и консультирование воспитателей, работающих с ребёнком, имеющим статус ОВЗ; проводятся заседания консультативной группы;

- психологические занятия, включающие в себя комплексы на развитие внимания, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы;

- проведение совместных мероприятий с родителями и детьми («День семьи», «Новый год», «8 марта», «День матери», «Осенины» и т. д.);

- разработка рекомендаций, определение оптимальной индивидуальной нагрузки с учётом речевых, волевых и психофизических особенностей.

3 этап: анализ эффективности процесса и результатов сопровождения.

Принципы работы

Работа всех специалистов с особыми детьми и их родителями построена на принципах:

- лично-ориентированного подхода к детям и их родителям, в центре стоит учёт личностных особенностей ребёнка, его семьи; обеспечение комфортных, безопасных условий для проживания и развития;

- гуманно-личностного – всестороннее уважение и любовь к ребёнку каждого члена семьи, их вера в удачу, формирование позитивного настроения каждого ребёнка, его представления о себе (необходимо, чтобы ребёнок слышал слова одобрения и поддержки, проживал ситуацию успеха);

- принцип комплексности. Помощь можно рассматривать только в комплексе, в тесном контакте педагога-психолога с учителем-логопедом, воспитателем, инструктором по ФИЗО и музыкальным руководителем, родителями;

- принцип деятельности подхода. Педагогическая, коррекционная и психологическая помощь осуществляется с учётом ведущего вида деятельности ребёнка – игры. Кроме того, необходимо ориентироваться на тот вид деятельности, который является лично-значимым для ребёнка.

В своей работе с детьми с ограниченными возможностями мы стремимся использовать технологию обеспечения социально-психологического благополучия ребёнка – обеспечение эмоциональной комфортности и хорошего психологического самочувствия в процессе общения со сверстниками и взрослыми в детском саду и дома.

Методы и формы работы с детьми ОВЗ учителя-логопеда

Для более эффективной коррекционной работы и наиболее качественного усвоения изучаемого материала используются:

- словесные методы, в коррекционной работе с детьми применяются на каждом занятии, задаваемые вопросы при обучении хорошо продуманы и чётко сформулированы, доступны детям, объяснение часто требует повтора. Рассказ при этом должен быть лаконичным, чётким, эмоциональным и выразительным;

- наглядные методы, применяются в коррекционной работе как целенаправленное восприятие объекта или явления. При их применении учитывается то, что у детей замедленный темп восприятия, сужен объём восприятия, нарушены точность и концентрация восприятия и внимания. На занятии предъявляется только тот предмет, который рассматривается и изучается на данном этапе, в коррекционной работе применяется принцип полисенсорной основы обучения, то есть с

опорой на все органы чувств (посмотреть, потрогать, понюхать, попробовать на вкус);

- дидактическая игра и словесные упражнения. Использование упражнений обусловлено слабой мыслительной активностью детей, ослабленной памятью, трудностями восприятия. Поэтому с помощью упражнений, многократного выполнения умственного и практического действия достигается овладение определёнными знаниями. Всё это происходит в игре. Именно в этом возрасте ребёнок усваивает знания через игру, дидактическая игра содержит в себе большие потенциальные возможности активизации процесса обучения.

Для воспитателей ДОО проводятся заседания творческой лаборатории «Инновационные методы работы с детьми с ОВЗ». На заседаниях рассматриваются условия воспитания детей в группе, применение оздоровительных методик на занятиях, создание индивидуального пространства для развития, обучения и игр в группе для детей с ОВЗ. На заседаниях выступают и делятся своими наработками в своей работе специалисты ДОО (фото).

Для родителей проводятся заседания детско-родительского клуба. Родители с большим желанием посещают эти заседания. На них рассматриваются вопросы об умственном развитии, о физических возможностях их детей, о творческом потенциале и социализации в обществе. Проводятся совместные образовательные развлечения, такие как «Вместе мы можем всё».

Результатами работы по всем направлениям педагогической и коррекционной работы стали:

- оказание посильной помощи родителям в обучении и воспитании ребёнка с ОВЗ;

- предоставление консультативной, педагогической, медицинской помощи родителям, имеющим детей с ограниченными возможностями здоровья;

- разработка и выполнение индивидуальной программы сопровождения семьи и ребёнка с ОВЗ;

- предоставление квалифицированной коррекционно-педагогической помощи всех специалистов, направленной на индивидуальное развитие и успешную адаптацию ребёнка с ОВЗ в обществе.

Вся работа с детьми ОВЗ проводилась поэтапно. Это необходимо для того, чтобы полученные знания были применены в дальнейшем обучении и развитии. Родителям рекомендуется:

- выполнять все рекомендации учителя-логопеда;

- пополнять, уточнять словарный запас;

- постоянно совершенствовать артикуляцию, работать над общей и мелкой моторикой;

- больше разучивать детских стихотворений, петь песенки;

- постоянно развивать понимание речи.

Для успешного развития, обучения и адаптации ребёнка с ОВЗ в обществе родителям необходимо создать доброжелательную, спокойную атмосферу дома, своевременно применять и выполнять все рекомендации врачей, принять ребёнка таким, какой он есть, включиться в его игровую и коррекционную жизнь, быть его помощником и проводником в жизнь.

Библиографический список:

1. Бачина, О. В. Взаимодействие логопеда и семьи ребёнка с недостатками речи [Текст] / О. В. Бачина, Л. Н. Самородова. – Москва : ТЦ «Сфера», 2009. – 64 с.
2. Калинина, Р. Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду [Текст] / Р. Р. Калинина. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 146 с.
3. Мамайчук, И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии [Текст] / И. И. Мамайчук. – Санкт-Петербург : Речь, 2008. – 220 с.

4. Мамайчук, И. И. Помощь психолога ребёнку с задержкой психического развития [Текст] / И. И. Мамайчук. – Санкт-Петербург : Речь, 2008. – 236 с.
5. Мамайчук, И. И. Помощь психолога детям с аутизмом [Текст] / И. И. Мамайчук. – Санкт-Петербург : Речь, 2008. – 286 с.
6. Стишенок, И. В. Сказка в тренинге [Текст] / И. В. Стишенок. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 142 с.
7. Ткачева, В. В. Семья ребёнка с отклонениями в развитии [Текст] / В. В. Ткачева. – Москва : Книголюб, 2007. – 140 с.
8. Фоминых, Е. Н. Взаимодействие учителя-логопеда с родителями воспитанников [Текст] / Е. Н. Фоминых // Логопед. – 2009. – № 7.
9. Чернецкая, Л. В. Психологические игры и тренинги в детском саду [Текст] / Л. В. Чернецкая. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 75 с.
10. Чистякова, М. И. Психогимнастика [Текст] / М. И. Чистякова. – Москва : Просвещение, 2002. – 158 с.
11. Щедрова, Е. А. Взаимодействие логопеда и семьи по развитию речи [Текст] / Е. А. Щедрова // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 6.

Лапшина Г.В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ И РЕБЁНКА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ

В статье освещаются направления развития детей с ОВЗ с нарушением зрения. Описываются основные психофизические, эмоциональные, личностные особенности детей. Рассматриваются аспекты коррекционно-развивающих занятий и сопровождение семьи. Предлагаются рекомендации родителям по оптимизации внутрисемейных отношений, создание благоприятной семейной ситуации для ребёнка с ОВЗ.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, нарушение зрения, коррекционно-развивающие занятия, слабовидящие дети, внутрисемейные отношения.

Роль зрительного анализатора в психическом развитии ребёнка велика и уникальна. Нарушение его деятельности вызывает у детей значительные затруднения в познании окружающего мира, ограничивает общественные контакты и возможности для занятий многими видами деятельности. У лиц с нарушениями зрения возникают специфические особенности деятельности, общения и психофизического развития. Эти особенности проявляются в отставании, нарушении и своеобразии развития двигательной сферы, пространственной ориентации, формировании представлений и понятий, в способах практической деятельности, в особенностях эмоционально-волевой сферы, социальной коммуникации, интеграции в общество, адаптации к труду.

Нарушения зрительной системы наносят огромный ущерб формированию психических процессов и двигательной сферы ребёнка, его физическому и психическому развитию. Резкое снижение зрения отрицательно сказывается в первую очередь на процессе восприятия, которое у детей с нарушением зрения отличается большей замедленностью, узостью обзора, сниженной точностью. Формирующиеся у них зрительные представления менее четки и ярки, чем у нормально видящих, иногда искажены. Поэтому для таких детей характерна затрудненность пространственной ориентировки. При зрительной работе дети с нарушением зрения быстро утомляются, что может привести к дальнейшему ухудшению зрения. Зрительное утомление вызывает снижение умственной и физической работоспособности.

Коррекционно-развивающая работа строится как многоуровневая система, обеспечивающая целостный, комплексный, дифференцированный, регулируемый процесс управления всем ходом психофизического развития на основе стимуляции всех потенциальных возможностей детей с нарушением зрения.

Для успешной реализации коррекционной работы с детьми с нарушением зрения работают педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагоги дополнительного

образования, инструктор по физической культуре, тренер по плаванию. У родителей должна быть возможность простроить расписание занятий со специалистами с учётом расписания дня ребёнка, посещением дошкольной образовательной организации, индивидуальных особенностей ребёнка.

Основная цель работы педагога-психолога с детьми с нарушением зрения – снятие эмоционального напряжения, развитие адаптивных социальных качеств, необходимых для успешной реализации образовательной программы в образовательной организации, обеспечение положительного психоэмоционального комфорта.

Слабовидящие дети сильно отличаются друг от друга по состоянию зрения, работоспособности, утомляемости и скорости усвоения материала. В значительной степени это обусловлено характером поражения зрения, происхождением дефекта и личными особенностями детей.

Процедура обследования может занимать в полтора-два раза больше времени из-за того, что слабовидящему ребёнку нужно давать больше времени на выполнение задания из-за сложностей восприятия и замедленной обработки информации, а также из-за трудностей в организации своей деятельности ребёнком, неточности движений и т. д. Для них характерна большая неуверенность в правильности и качестве выполнения работы, что выражается в более частом обращении за помощью в оценке деятельности к взрослому, переводе оценки в вербальный коммуникативный план. Многим детям нужна дополнительная стимуляция для удержания внимания, подбадривание для выполнения задания из-за неуверенности, скованности и нерешительности ребёнка.

На первичном психологическом приёме мамы и ребёнка с нарушением зрения можно отметить следующие особенности:

- не очень хорошо скоординированные, недостаточно целенаправленные, неуверенные движения. Есть дети очень подвижные, есть вялые и малоинициативные, есть с нормаль-

ной активностью, но почти не встречаются дети с хорошей координацией и достаточным объёмом движений;

- контакт глазами, общение жестами ограничены или почти отсутствуют. Речевой контакт организован лучше, но у детей трёх-четырёх лет в большинстве случаев задержка речевого развития. У детей постарше часто встречаются признаки речевой расторможенности и вербализма (ребёнок может очень много говорить об отвлечённых вещах и не уметь ответить на конкретный вопрос об окружающем мире, составить простой рассказ по картинке);

- особенности в эмоционально-волевой и коммуникативной сферах. Как правило, для детей с нарушениями зрения характерны повышенная эмоциональная ранимость, обидчивость, конфликтность, напряжённость, неспособность к пониманию эмоционального состояния партнера по общению и адекватному самовыражению;

- игры таких детей отличаются меньшей развёрнутостью по сравнению с играми обычных детей, им в большей степени требуется организующая помощь взрослого. Трудности усвоения предметных действий приводят к тому, что многие дети даже старшего дошкольного возраста в спонтанном поведении остаются на уровне предметно-практической деятельности;

- нарушения зрения связаны также с трудностями двигательного развития: отсутствие стереоскопического восприятия, монокулярный характер зрения у детей с амблиопией и косоглазием снижает двигательную активность детей. Имея меньшую подвижность и малый опыт общения, они плохо ориентируются в элементах выразительных движений тела и плохо используют крупную моторику для выражения своих чувств, желаний, тем самым не создают для себя систему двигательных образов, отражающих отношение к объектам и субъектам коммуникаций, не имеют четких образов выражения своих чувств в пантомимике. Вследствие этого и возникает непонимание языка пантомимики у других и трудности собственных коммуникаций;

- для детей с нарушением зрения, особенно при общении на расстоянии, характерно неточное восприятие жестов вследствие снижения остроты центрального зрения и нарушения бинокулярности. Они реже пользуются жестами и только, как правило, для уточнения словесной информации, что связано с несформированностью средств невербальной коммуникации. Обращает на себя внимание и такой факт, что таким детям очень сложно услышать другого ребёнка, речь их обычно монологична, и они очень мало интересуются тем, что говорят партнёры по игре. С одной стороны, это может быть связано с недостаточностью восприятия, с другой стороны, возможно, сказывается влияние опекающего воспитания в семье;

- отмечаются и особенности творческой деятельности детей с нарушением зрения. Зрительная недостаточность влияет на темп развития креативной творческой игры и требует специальной коррекционно-развивающей работы, обучающего этапа, направленного на прочное овладение способами игрового действия, выражение своих эмоций, что в дальнейшем позволяет детям проявлять и развивать свой творческий потенциал.

Таким образом, понимая особенности психофизического развития детей, эмоционально-личностной сферы, межличностных отношений, психолог может грамотно построить коррекционно-развивающую работу с ребёнком ОВЗ, обеспечивая таким образом безбарьерную среду развития личности в обществе.

Достижение коррекционного эффекта в результате специальных занятий с ребёнком само по себе не гарантирует переноса позитивных изменений в его повседневную жизнь,

поэтому работа с родителями является одним из основных аспектов коррекционно-развивающего направления. Консультации психолога направлены на оптимизацию внутрисемейных отношений, формирование у родителей позитивного взгляда на ребёнка, укрепление веры родителей в возможность и перспективы развития ребёнка.

Рождение ребёнка с нарушением зрения в большинстве случаев меняет уклад, влияет на микроклимат в семье. Все члены семьи находятся в состоянии стресса. Нередко родители начинают обвинять себя в заболевании ребёнка, не знают, что предпринять. Напряжение в семейных отношениях нарастает. Семья больного ребёнка часто оказывается в изоляции, так как родители ограничивают общение со своими друзьями, родственниками, целиком замыкаясь на проблеме своего малыша. В таком состоянии родители мало чем могут помочь ребёнку. Их тревога, беспокойство передаются малышу. Взаимодействие с родными не создаёт у него чувства защищённости, а ещё больше нарушает его психическое развитие.

Но, как бы ни было трудно, необходимо примириться с ситуацией, найти в себе силы для выхода из стрессового состояния, для оказания помощи своему ребёнку. Он нуждается в поддержке в гораздо большей степени, чем нормально развивающийся ребёнок.

Между тем родители не могут оказать необходимую психологическую и педагогическую помощь, так как не знакомы с особенностями развития и воспитания детей с нарушением зрения. Родители начинают действовать интуитивно. В основном они большое внимание уделяют уходу за ребёнком, не развивая его.

Поэтому для психолога важно не только работать с ребёнком, но и оказывать консультативную помощь родителям, давать рекомендации по развитию, обучению и воспитанию ребёнка с ОВЗ.

Цель таких рекомендаций – создание условий для формирования активной позиции каждого родителя как соучастника развития, интеграции и социализации ребёнка, создание благоприятного психоэмоционального климата в семьях детей с ограниченными возможностями здоровья по зрению, положительных установок в сознании родителей.

Особое значение имеет для развития детей их «выход в свет», поскольку одним из самых отрицательных моментов в семейном воспитании ребёнка, имеющего нарушение зрения, является ограничение его коммуникативных связей. Подчас, стеснясь того, что их ребёнок не такой, как все, родители никогда не ходят с ним, тем самым лишая его общения со сверстниками, а также возможности получать информацию об окружающем мире. Родители становятся активными участниками игр своего ребёнка с другими детьми, направляют и корректируют его поведение, способствуют успешному взаимодействию.

Семья является для ребёнка своеобразным трамплином, образцом и мериллом в его последующей жизни. Родителям необходимо как можно больше времени проводить вместе с ребёнком. Занимаясь какими-то домашними делами, в процессе выполнения общего дела родители также имеют возможность не только научить ребёнка конкретным действиям (предлагая ему делать то, что доступно), но и наладить с ним очень хороший эмоциональный контакт.

Родителям необходимо чаще ходить со своим ребёнком на прогулки в лес, парки с целью не только отдыха и оздоровления, но и развития его наблюдательности, познавательного интереса к явлениям, происходящим в природе. Учить ребёнка внимательно рассматривать всё, что его окружает, улавливать звуки, запахи, узнавать деревья и кусты, их плоды,

листья с помощью зрения и на ощупь, воспринимать все изменения, происходящие вокруг него. Такие прогулки обогатят ребёнка яркими впечатлениями, конкретными представлениями об окружающем мире, расширят его чувственный опыт. Обязательно нужно развивать речь своего ребёнка: учить его правильно называть окружающие предметы и действия с ними, чётко проговаривать слова, грамотно строить фразы, говорить спокойно, не повышая без необходимости голос. Обращать внимание ребёнка на интонации, выразительность речи, на то, как в речи можно передать своё настроение, отношение к тому, с кем общаешься, к поступкам этого человека. Объяснить ребёнку, что нужно уметь дополнять свою речь соответствующей мимикой и жестами, уместными в каждом конкретном случае.

Посещать вместе со своим ребёнком театр, выставки, музеи, показывать и объяснять всё, что ему непонятно, незнанию, то, что он не может воспринять (из-за отсутствия зрения) или хорошо рассмотреть (из-за плохого зрения). Необходимо задавать ребёнку вопросы, ответы на которые помогут ему выразить свои впечатления.

Нужно учить своего ребёнка вести себя дома, в гостях, в общественных местах в соответствии с этическими нормами:

не быть назойливым при общении с окружающими, внимательно, не перебивая, слушать других, спрашивать разрешения взять что-либо, не принадлежащее тебе, возвращать на место те предметы, которые брал, благодарить окружающих за помощь. Родители должны активно участвовать в играх, досуге своего ребёнка, проявлять доброжелательную заинтересованность в том, что он делает, при необходимости помогать. Организовать жизнь своей семьи нужно так, чтобы у ребёнка были строго определённые постоянные обязанности. Обязательно нужно похвалить ребёнка, отмечая то, что он делает хорошо, поощрять хорошие поступки ребёнка, его старание.

Воспитанные у ребёнка определённые качества личности помогут ему в дальнейшем легче вступать в контакт с окружающими, располагать их к себе, приобретать друзей, быть уверенным в себе и самостоятельным, успешно адаптироваться к условиям современной жизни.

Коррекционно-развивающие занятия специалистов с ребёнком ОВЗ, оказание консультативной помощи семье – это залог успешного развития личности ребёнка, создание благоприятной семейной ситуации.

Библиографический список:

1. Бондаренко, М. П. Как ребёнок с нарушением зрения видит окружающий мир. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития [Текст] / М. П. Бондаренко. – Москва, 2010.
2. Дементьева, Н. Ф. Социальная работа с семьёй ребёнка с ограниченными возможностями [Текст] / Н. Ф. Дементьева, Г. Н. Багаева, Т. Н. Исаева. – Москва, 1996.
3. Ермаков, В. П. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушением зрения [Текст] / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. – Москва, 1990.
4. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития [Текст] / С. Д. Забрамная, И. Ю. Левченко. – Москва, 2007.
5. Мастюкова, Е. М. Ребёнок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция [Текст] / Е. М. Мастюкова. – Москва, 1992.
6. Плаксина, Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения [Текст] / Л. И. Плаксина. – Москва, 1999.
7. Плаксина, Л. И. Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения [Текст] / Л. И. Плаксина. – Москва, 1995.
8. Семаго, Н. Я. Проблемные дети: основы диагностики и коррекционной работы психолога [Текст] / Н. Я. Семаго. – Москва, 2001.
9. Ткачева, В. В. Семья ребёнка с отклонением в развитии [Текст] / В. В. Ткачева. – Москва, 2007.
10. Феоктистова, В. А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей [Текст] / В. А. Феоктистова. – Санкт-Петербург, 2005.

Насибулина Т.В., Новикова И.Д.

ОБОБЩЕНИЕ ОПЫТА РАБОТЫ С СЕМЬЯМИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В РЕСПУБЛИКЕ КОМИ

В статье характеризуются формы работы с родителями детей с ОВЗ в дошкольных образовательных учреждениях, учреждениях дополнительного и профессионального образования Республики Коми.

Ключевые слова: педагогический проект, информационно-просветительское сопровождение родителей детей с ОВЗ.

Введение Федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с ОВЗ, развитие инклюзивного образования требует систематизации и обобщения работы с родителями, воспитывающих детей с ОВЗ. Наблюдается проблема ограниченного участия семьи в образовательной деятельности, обусловленная недостаточной компетентностью родителей (законных представителей) в вопросах воспитания детей. С целью выявления, систематизации, обобщения

опыта педагогической работы с детьми с ОВЗ в образовательных организациях, развития творческого потенциала педагогов ГОУДПО «Коми республиканский институт развития образования» проводится республиканский конкурс «Лучший педагогический проект в системе работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья». В номинации конкурса «Проект психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ и их родителей» принимают участие педагогиче-

ские работники дошкольных организаций, организаций среднего профессионального образования, организаций дополнительного образования.

Образование и просвещение родителей детей с ОВЗ ориентировано на актуальные проблемы жизнедеятельности ребёнка с нарушениями, на психологическую безопасность (безопасная семья, безопасная школа или сад, социальное окружение) семьи и её взаимодействия с образовательной организацией. Детский сад – первый социальный институт, с которым вступает в контакт семья с целью воспитания и обучения ребёнка, подготовки его к жизни в обществе. Дошкольные образовательные организации демонстрируют наибольшее разнообразие форм сотрудничества с родителями детей с ОВЗ. Традиционны такие формы работы, как «Родительский час» по информированию родителей о ходе коррекционно-образовательного процесса с детьми, посещение родителями занятий, разработка детско-родительских мероприятий, социальный патронаж детей и их семей на дому.

Наиболее интересной и практически значимой формой сотрудничества образовательной организации и семьи является клубная работа. Цель работы клубов – оказание психолого-педагогической поддержки семьям, воспитывающим детей с ОВЗ; привлечение родителей к сотрудничеству в плане выработки единых подходов к воспитанию и обучению ребёнка. Так, например, в МБДОУ «ДС № 8 комбинированного вида» с. Вьльгорт (МОМР «Сыктывдинский») создан детско-родительский клуб «На пороге школьной жизни» для родителей будущих первоклассников с задержкой психического развития. Приоритетными задачами клуба стали развитие психолого-педагогической компетентности родителей будущих первоклассников, вовлечение родителей в коррекционно-развивающую работу по вопросам социализации и готовности детей к школе, формирование позиции сотрудничества со своим ребёнком. На встречи со специалистами в клубе родители приходят вместе с детьми. Детско-родительские практикумы – особый вид совместной продуктивной деятельности, позволяющей осознать родителю свои позиции, способы взаимодействия, сотрудничества с ребёнком, своё реагирование на ситуацию, когда действия ребёнка не соответствуют ожидаемым; найти методы и приёмы привлечения ребёнка к деятельности и пр. В МБДОУ № 98 г. Сыктывкара, который посещают дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, создан «Клуб заботливых родителей». Мероприятия, проводимые в клубе, направлены на развитие системы коррекционного, физического и психологического сопровождения детей и их родителей в условиях ДОУ. Гармонизация отношений между детьми и родителями в совместной деятельности достигается посредством установления эмоционального контакта взрослого с ребёнком, выполнения физических упражнений в паре, общения с помощью слов, жестов и мимики. Занятия проводятся с использованием психофизических средств: гимнастика вдвоём; проблемные ситуации и творческие задания; подвижные игры и игровые упражнения; игровой самомассаж и массаж; музыкально-ритмические упражнения; психо-гимнастические этюды и релаксационные упражнения. Эффективность работы зависит от рационального способа организации взаимодействия ребёнка и взрослого. Большую часть времени дошкольник выполняет задания вместе с родителем, при этом каждый взрослый выступает в роли партнера, помощника и тренера, помогая ребёнку правильно выполнить упражнение, страхует его. В ходе занятия специалисты дают чёткие указания, объясняют и демонстрируют упражнения, контролируют правильность их выполнения, уделяют особое внимание взаимодействию родителей с детьми. Постоянное наблюдение родителей за своим ребёнком и осуществление страховки позволяют предоставить детям боль-

шую свободу двигательной деятельности. Возникновение радостных эмоций активизирует как двигательную, так и умственную деятельность детей.

В ДБОУ «ДС №24 компенсирующего вида «Ромашка» (г. Воркута), реализуется проект «Детский сад и семья – социальные партнеры», создан семейный клуб, на заседания которого приглашаются родители неорганизованных детей с особыми образовательными потребностями. Совместные занятия детей и родителей формируют и поддерживают благоприятный психологический климат в семье, способствуют расширению знаний друг о друге родителя и ребёнка, расширяют у родителей опыт действенного выражения своего отношения к ребёнку. Родители – члены клубов – занимают активную социальную позицию в учреждении: принимают участие в субботниках по благоустройству территории, в создании зимних построек, в детских праздниках, проводимых в детском саду и в группе, участвуют в различных конкурсах на учрежденческом уровне.

Интересен опыт вовлечения родителей в образовательный процесс на основе метода музейной педагогики. В МДОУ «Детский сад № 1 комбинированного вида» с. Визинга (МОМР «Сыктывдинский») в ходе реализации проекта «Формирование представлений о времени и его измерении у детей дошкольного возраста» дети совместно с родителями приняли участие в создании музея «Часы-часики». В проекте «Светлый звук» (ДБОУ «ДС № 24 компенсирующего вида «Ромашка» (г. Воркута), посвящённом 95-летию Республики Коми, родители оказали помощь в создании мини-музея «Красив мой край родной». Для родителей были проведены тематические консультации «Как стать краеведом», «В музей вместе с ребёнком». Через систему проектов в дошкольных образовательных учреждениях наиболее эффективно решается проблема подготовки детей с ОВЗ и их родителей (законных представителей) к обучению в школе, снижается вероятность нарушения социально-психологической адаптации.

Сотрудниками структурного подразделения «Центр дистанционного обучения детей-инвалидов» (ГОУ Республики Коми «Республиканский центр образования» г. Сыктывкара) на сайте организации создана рубрика «Психология – родителям, педагогам, учащимся». Родители детей с ОВЗ из самых удалённых и труднодоступных районов республики могут найти информацию: «Как подготовить ребёнка с ОВЗ к школе?», «Советы родителям к началу обучения ребёнка в школе», «Ваш ребёнок – пятиклассник», «Свободное время ребёнка с ОВЗ», «Безопасность и Интернет на уроках и дома», «Воспитанность моего ребёнка», «Родителям гиперактивных детей». Консультативная, образовательно-просветительская форма работы специалистов (врачей, педагогов и психологов) с родителями детей с ОВЗ является наиболее распространённой. Проблема разработки системы консультативного сопровождения родителей (законных представителей) детей с ОВЗ решается через консультативный модуль проекта «На равных» (ТПМПК МОУ «ЦППРиК», г. Сыктывкар). За основу консультационной деятельности ТПМПК взята междисциплинарная полипрофессиональная модель. Данная модель, включая медицинский, педагогический, социальный и психологический аспекты оказания помощи семье, интегрируется в единую комплексную модель консультативной помощи семье ребёнка с ОВЗ. Консультативная работа обеспечивает непрерывность специального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в семье, выработку совместных обоснованных и единых для всех участников образовательного процесса рекомендаций по основным направлениям работы с детьми с ОВЗ.

Опыт комплексного социально-психолого-педагогического сопровождения родителей (законных представителей)

студентов с ОВЗ демонстрирует ГПОУ «Печорский промышленно-экономический техникум». Работа включает сбор сведений о семье студента с ОВЗ, знакомство с родителями, посещение семей студентов из числа лиц с ОВЗ, индивидуальные и групповые консультации родителей по проблемам адаптации, трудностей студентов в учебе, психологической неготовности/готовности к обучению, поиск совместных путей решения проблемы индивидуального развития студентов,

оказание социальной и информационно-правовой помощи, защиту прав и интересов студентов с ОВЗ и их семей в различных ведомствах и службах.

Системная работа с родителями детей с ОВЗ вовлекает их в осознанную работу по коррекции различных нарушений у детей на основе необходимых психолого-педагогических знаний, созданию условий, позволяющих ребёнку развиваться, обучаться и самореализовываться.

Прохорова Е.А.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ, КАК ЗАЛОГ УСПЕШНОЙ РАБОТЫ С РЕБЁНКОМ С ОСОБЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье показаны основные направления работы с семьями детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: сопровождение семей, воспитывающих ребёнка с ОВЗ; педагогическая компетентность родителей; взаимосвязь педагога и семьи.

В настоящее время особое внимание уделяется организации и оказанию помощи семьям, имеющим детей с особыми возможностями здоровья. Ведь семья – это ближайшее окружение, это коллектив, играющий ключевую роль в развитии, воспитании и социализации особенного ребёнка.

Основными проблемами, с которыми сталкивается педагог, являются педагогическая некомпетентность родителей, недостаток представлений о возрастных особенностях, об этапах развития ребёнка. Отсюда возникает масса проблем, с которыми родителям не так-то просто справиться самостоятельно: сильный стресс, потеря взаимодействия с социальным окружением, сужение круга общения и, как следствие, семейный кризис. Поэтому специалисту необходимо приложить усилия для создания в семье атмосферы комфорта и уважения, в котором каждый её член будет ощущать свою значимость.

Немаловажным является такой момент, как распределение ролей между педагогом и родителями. Они должны понимать, что личность ребёнка формируется прежде всего в семье, и его успех будет зависеть от тех установок и ценностей, которые транслируют ему родители. Зачастую родители направляют все свои силы на развивающие занятия, забывая о том, что ребёнку в первую очередь нужны любовь и поддержка.

Важно сделать родителей основными заинтересованными участниками коррекционно-развивающего процесса, т. е. сформировать активную родительскую позицию. Ведь давно известен тот факт, что сердечная заинтересованность семьи в успехах ребёнка, поддержка, внимание и совместная деятельность стимулируют познавательную активность дошкольника, повышают мотивацию ребёнка к обучению и способствуют улучшению его успеваемости. Только семья может закрепить у ребёнка приобретённые навыки.

Успешность работы находится в прямой зависимости от профессиональной подготовленности педагога, от того, насколько он сам толерантен и гибок. Важно установить доброжелательные, доверительные взаимоотношения с родителями особенных детей, чтобы не ранить их чувства и преодолеть такой неблагоприятный фактор, как негативная установка на будущее своего ребёнка.

Проводя просветительскую работу с родителями, педагогу необходимо в первую очередь ознакомить их с результатами диагностического исследования, которые дадут представления о возможностях ребёнка на данном этапе развития и помогут определить пути коррекционно-развивающего процесса. Ведь часто приходится сталкиваться с тем, что родители, стараясь помочь ребёнку, занимаются с ним тем, что ему недоступно в силу возраста или психофизиологического развития.

До семьи следует донести, что ведущим видом деятельности ребёнка дошкольного возраста является игра. Через неё он знакомится с окружающим миром, учится навыкам продуктивного взаимодействия с другими людьми разных возрастных категорий. Поэтому необходимо предоставить родителям возможность получать консультативную помощь по организации и проведению коррекционно-развивающей работы в условиях семейного воспитания, знакомить их с доступными методами и приёмами обучения, а также учить, как правильно организовывать предметно-развивающее пространство и формировать оптимальный состав игровых средств в домашних условиях.

Положительное влияние на развитие ребёнка с особыми образовательными потребностями дают такие разновидности сопровождения семьи, как:

- индивидуальное и групповое консультирование родителей;
 - выступления на родительских собраниях;
 - оформление стендов и информационных уголков;
 - анкетирование;
 - выдача письменных рекомендаций по вопросам коррекции и воспитания;
 - проведение совместных индивидуальных занятий в триаде «родитель – ребёнок – педагог»;
 - творческие домашние задания;
 - ведение папки с коррекционными заданиями, коллекционирование работ ребёнка;
 - организация творческих вечеров, где каждый может проявить свои таланты;
 - организация и проведение выставок работ обучающихся.
- Гарантами эффективности работы с родителями являются:
- установка на работу с родителями как на работу с единомышленниками;

- доброжелательное отношение к ребёнку и родителям (вместо обвиняющей позиции педагога);
- заинтересованность педагога в решении проблемы ребёнка (вместо формального общения «для галочки»);
- системный характер работы с родителями (вместо спонтанных «одноразовых» мероприятий).

Непрерывная деятельность и постоянство работы каждого специалиста в учреждении являются частью общей коррекционной системы, где каждый ребёнок и его семья находятся под неустанным вниманием педагогов и чувствуют себя незаменимым участником процесса. По итогу родители, полу-

чая информационную поддержку, сами оказываются хорошими педагогами, способными проявлять фантазию и мыслить творчески, тем самым побуждая детей использовать собственный потенциал развития. Такая совместная детско-родительская познавательная активность крайне важна при сопровождении детей с трудностями в развитии.

Проведение комплексной работы с семьями, имеющими детей с особыми возможностями здоровья, способствует налаживанию гармоничных взаимоотношений между членами семей, позволяет предупредить и преодолеть проявления школьной неспешности у детей с ОВЗ в дальнейшем.

Садовски М.В.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ СЕМЕЙНОГО КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПРОСТРАНСТВА ДЕТЕЙ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ

В данной статье рассматриваются вопросы развития речи у детей после кохлеарной имплантации, а также особенности организации семейного коррекционно-развивающего пространства.

Ключевые слова: нарушение слуха, кохлеарная имплантация, слуховое восприятие.

Значение слуха в развитии и жизни человека неоспоримо. Индивид, имеющий нарушение слуха, не имеет возможности для полноценного познания окружающего мира его звуковой стороны. В настоящее время существует эффективный метод слухоречевой реабилитации глухих детей. Кохлеарная имплантация (КИ) - это комплексная система мероприятий, направленная на полноценную социальную адаптацию детей и взрослых с глубокой потерей слуха. Обучение детей после КИ ведётся по программам «Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста» (1991), «Воспитание и обучение слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития» (2003). Для развития слуха имплантированных детей мы используем «Методические рекомендации по развитию слухового восприятия детей после КИ» О. В. Зонтовой под редакцией И. В. Королёвой (Санкт-петербургский НИИ уха, горла, носа и речи).

Проблемы семейного воспитания детей с ОВЗ нашли отражения в работах следующих авторов: Е. М. Мастюковой, В. В. Ткачевой, Г. А. Мишиной. Специфику семейного обучения и воспитания детей с нарушением слуховой функции в своих исследованиях отразили И. Л. Соловьёва, И. П. Ларина.

В настоящее время отмечается некоторый недостаток специализированной литературы, адресованной родителям, воспитывающим детей с после КИ. В большинстве случаев родители в организации помощи своим детям основываются на рекомендации после курса реабилитации. Однако в процессе реализации полученных рекомендаций они сталкиваются с трудностями, проявляющимися в недостаточной компетентности взрослых в области специальной педагогики и психологии. В исследованиях И. В. Королевой отмечается, что родители являются естественными и лучшими учителями развития речи родного языка малыша с кохлеарным имплантом. [1] В связи с этим родителям необходимо соблюдать следующие требования:

- постоянное изучение сурдопедагогической литературы;
- понимание сущности функционирования и правильной настройки кохлеарного импланта, постоянное ношение ребёнка кохлеарного импланта;

- знание особенностей и условий восприятия звуков ребёнком с кохлеарным имплантом, который испытывает трудности при обучении слушать и слышать в шумных помещениях;
- опора на сохранные анализаторы в процессе всех домашних занятий;

- развитие коммуникативных навыков – способности использовать любые доступные средства эмоционального общения (смысловые жесты, мимику, интонацию, контактные взгляды, имитационные способности); развитие слухового восприятия окружающих звуков и речи, формирование слуховых образов этих сигналов в памяти;

- развитие всех компонентов устной речи у ребёнка после КИ осуществляется медленно и требует постоянного закрепления, автоматизации полученных навыков;

- поддержание всех проявлений речи ребёнка в семье, каким бы ни был их уровень, и побуждение детей к активному применению речи в домашнем пространстве и осуществление со стороны родителей контроля за устной речью ребёнка, помогая ему справиться с трудностями через овладение значением конкретных слов и простых фраз дома;

- формирование у детей потребности в речевом общении в процессе практической деятельности;

- последовательность в усложнении речевого материала для занятий.

Развитие речи у детей после КИ происходит спонтанно в течение всего дня в любой деятельности, в которую вовлечен ребёнок, будь то игра, изобразительная деятельность, домашний труд или самообслуживание. Важно формировать речевое поведение ребёнка в течение всего дня, постоянно используя любую ситуацию по развитию речи. В домашней обстановке должна быть преемственность в коррекционно-развивающей работе, осуществляемой сурдопедагогом и родителями через ряд правил.

Ребёнок не всегда правильно узнает слово, но может его приблизительно повторить за взрослым. Повторив слово, он может при этом показать другой предмет.

Для того чтобы все чаяния взрослых могли осуществиться, при контакте с ребёнком после КИ необходимо свою речь всегда сопровождать невербальными средствами коммуникации, то есть естественными жестами и мимикой. Этим са-

мым возможно создание оптимальных условий для общения в естественной ситуации. В этом случае окружающие ребёнка предметы домашней обстановки могут способствовать пониманию смысла произнесенного речевого высказывания. Положительными выступают элементы «алгоритмизации» общения с ребёнком. Это означает, что следует многократно повторять слова и фразы в одних и тех же ситуациях, сопровождая указательным жестом. Если у ребёнка имеются уже сформировавшиеся навыки чтения, целесообразно как вид помощи в освоении языка использовать таблички или папки с распечатанными словами, фразами, простыми заданиями, вопросами. Родители могут показать актуальную для общения фразу и предложить ребёнку прочитать её, а потом выполнить. Другой вариант ребёнок самостоятельно находит распечатанные слова, фразы, необходимые для взаимодействия, и читает их взрослому. Можно обыгрывать любую ситуацию, поддерживая интерес ребёнка и развивая у него стремление выразить свое желание и быть понятым.

Ребёнок правильно узнает слово на слух, слухозрительно, пытается сам назвать предмет, но не может вспомнить артикуляцию.

Необходимо помнить, что при общении с ребёнком является зрительный контакт, то есть лицо и губы говорящего родителя должны быть на уровне его глаз.

Существенным стимулом для развития речи в целом и развития лексического запаса в частности является методика Б. Д. Корсунской «Дневник выходного дня». [2] Согласно этой методике, каждое значимое событие в семейной жизни ребёнка после КИ должно найти своё речевое оформление в специальной тетради, где обязательно помещаются описание события и рисунок к нему.

Таким образом, рассмотренные особенности организации семейного коррекционно-развивающего пространства способствуют максимальному личностному развитию детей с нарушениями слуха после КИ, чему может способствовать активная позиция родителей, проявляющаяся в знаниях особенностей психического развития ребёнка с нарушением слуха с выполнением рекомендаций сурдопедагога и желанием вместе с ребёнком преодолеть все трудности на пути коррекции имеющегося недостатка развития.

Библиографический список:

1. Королева, И. В. Слухоречевая реабилитация глухих детей с кохлеарными имплантами [Текст] / И. В. Королева. – Санкт-Петербург, 2006. – 94 с.
2. Корсунская, Б. Д. Воспитание глухого ребёнка в семье [Текст] / Б. Д. Корсунская. – Москва : Педагогика, 1970. – 192 с.
3. Ларина, И. П. Актуальные вопросы психолого-педагогического сопровождения семей, имеющих детей с кохлеарными имплантами [Текст] / И. П. Ларина // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки : материалы международной научно-практической конференции. – Тула : Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, 2015. – С. 205–212.
4. Мишина, Г. А. Формы организации коррекционно-педагогической работы специалиста-дефектолога с семьёй, воспитывающей ребёнка раннего возраста с нарушениями психофизического развития [Текст] : методические рекомендации / Г. А. Мишина // Дефектология. – 2001. – № 1. – С. 60–64.
5. Соловьёва, И. Л. Адаптация детей после кохлеарной имплантации в условиях семьи [Текст] / И. Л. Соловьёва // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки : материалы международной научно-практической конференции. – Тула : Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, 2015. – С. 247–253.

Сидорова М.А.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ РАННЕГО ДЕТСКОГО АУТИЗМА

Статья содержит анализ практического опыта, раскрывающий важные аспекты психолого-педагогической помощи современной семье, воспитывающей детей дошкольного возраста с ранним детским аутизмом, а также ряд этапов реализации психолого-педагогических сопровождения.

Ключевые слова: ранний детский аутизм, семья, психолого-педагогическое сопровождение.

Среди детей с ограниченными возможностями здоровья, т. е. тех, кто имеет различные отклонения в психофизическом и социально-личностном развитии и нуждается в специальной помощи, выделяются дети, у которых на первый план выступают расстройства в эмоционально-волевой сфере.

В «Справочнике по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста» под редакцией С. Ю. Циркина даётся следующее определение: «Аутизм – «уход» от действительности с фиксацией на внутреннем мире аффективных комплексов и переживаний. В качестве психопатологического феномена отличается от интроверсии как личностного измерения

или рассматривается как болезненный вариант интроверсии». [4, с. 185]

Ещё в 2000 году считалось, что распространенность аутизма составляет от 5 до 26 случаев на 10 000 детей. В 2005 году уже на 250–300 новорожденных в среднем приходился один случай аутизма, это чаще, чем изолированные глухота и слепота, вместе взятые, синдром Дауна, сахарный диабет или онкологические заболевания детского возраста. По данным Всемирной организации аутизма, в 2008 году один случай аутизма приходился на 150 детей. За десять лет количество детей с аутизмом выросло в 10 раз. Считается, что тенденция к росту сохранится и в будущем.

По современным данным, детский аутизм и сходные с ним сложности психического и социального развития проявляются примерно у 20 из 10 000 детей. Судьба такого ребёнка очень часто зависит от человеческих качеств окружающих его людей, от их доброжелательности, готовности взять на себя лишнюю заботу и, конечно же, от уровня их знаний по данной проблеме. Знание особенностей психологического развития детей с аутизмом помогает заметить таких малышей и своевременно обратиться к специалистам. [6, с. 5]

Каковы основные клинические проявления данного синдрома? Их есть несколько, назовём основные нарушения [1]:

1) **Общение.** Сюда относится вопрос об установлении коммуникации ребёнка с окружающим миром. Обычно ребёнок закрывается от внешнего мира, отгораживается от него, от своих сверстников и других взрослых людей. С матерью тоже выстраивается особая коммуникация, которая отражается в трёх формах: аутической (отсутствие реакции на появление/уход матери), симбиотической, негативистической (попытка прогнать мать рукой);

2) **Речь.** Задержка речи отмечается уже на первом году жизни, когда ребёнок лепечет или пытается повторять слова. Дальше эта задержка проецируется в неправильное использование слов и непонимание формы и местоимения в первом лице (например, вместо «дай мне» ребёнок скажет «дать»). К 3-4 годам фразы таких детей могут быть отрывочными, порядок слов неправильным, заметны разговоры с самим собой. Как правило, эту проблему родители могут игнорировать, если в остальном им кажется, что с ребёнком всё в порядке;

3) **Эмоциональная реакция.** Проявляется в задержке первой улыбки младенца, а дальше в отсутствии положительных эмоций на улыбку и ласку взрослого. С дальнейшим развитием эмоции могут выражаться в двух формах: задержке и слабости таких эмоций, как гнев, удивление или обида, либо же чрезмерной эмоциональности, не отвечающей в должной мере на раздражитель. Часто сюда добавляется тревожность, например, страх, вызываемый шумом бытовых приборов, боязнь животных, высоты и так далее;

4) **Познавательная деятельность.** Более низкий общий уровень развития по сравнению с обычными детьми. Мышление носит воспроизводственный, фотографический характер, отсутствуют зачатки мыслительного анализа. При этом механическая память выше нормы, а понимание того, что заложено в памяти, ниже нормы. Часто ребёнок путает направление право/лево;

5) **Движение.** Сначала задержка двигательных навыков проявляется в младенчестве в ритмических движениях, в годовалом возрасте она связана с задержкой сидения, ползания, вставания, а затем ходьбы. При ходьбе ребёнок совершает порывистые, угловатые, слабо координированные движения, зачастую начинает ходить и бегать почти одновременно, но оба этих процесса в целом происходят довольно поздно по сравнению с обычными детьми;

6) **Игра.** Отмечается либо отсутствие игры вообще, либо сугубо индивидуальная игра, часто с игнорированием игрушек, связанным с непониманием их функции и отказом от манипулирования этими игрушками. Совершаются монотонные простые действия – например, пересыпание песка лопаткой туда-сюда;

7) **Восприятие.** В зрительном отношении это может быть отсутствие реакции на движущиеся перед глазами пред-

меты (в младенчестве), а также сознательное избегание контакта взглядом, доминирование периферического зрения. В слуховом отношении это проявляется в отсутствии реакции на звук в младенчестве и гиперчувствительностью позже (непереносимостью громких звуков, предпочтением тишине);

8) **Нарушение режима сна и бодрствования;**

9) **Влечение.** Может наблюдаться агрессия ребёнка в отношении других людей, животных. Часто ребёнок проявляет агрессию, пытаясь просто привлечь внимание или вступить в игру. Также у ребёнка заниженный инстинкт самосохранения, он может не понимать причинно-следственной связи (если выйти на проезжую часть, то его съедёт машина).

Все эти клинические аспекты диагностируются в специальных центрах, где семья и ребёнок могут получить коррекционную помощь.

Но какова роль семьи?

Роль семьи важна сама по себе: важно, как воспринимают близкие особенности поведения аутичного ребёнка, как участвуют в коррекционном процессе. Прежде всего родители заинтересованы в профессиональной помощи таким детям на протяжении всего детства, начиная с дошкольного возраста и заканчивая профориентацией, трудоустройством, достойным качеством жизни.

Формы и содержание работы педагогов с семьями, воспитывающими ребёнка с РДА, определяются степенью их готовности к сотрудничеству. Особое внимание уделяется формированию у родителей мотивации к дальнейшей совместной работе.

Важным этапом в оказании психологической помощи семьям детей с расстройством аутистического спектра является индивидуальная консультативная работа.

Далее работа с семьёй продолжается в виде комплексных домашних заданий дефектолога и психолога. Это даёт возможность держать родителей в курсе проводимой коррекционной работы, а также обучать их некоторым педагогическим приёмам.

Важным аспектом при оказании психолого-педагогического сопровождения семьи является обязательное присутствие на индивидуальных коррекционных занятиях, где они вовлекаются во взаимодействие в системе «родитель – ребёнок – педагог».

При изучении отношений между детьми и родителями было отмечено, что родители стремятся к симбиотическому слиянию с ребёнком, не умеют ставить границы между собой и ребёнком, навязывают ему свою волю. Такие родители часто видят большую социальную несостоятельность, чем это демонстрирует сам ребёнок.

Быт семьи с ребёнком дошкольного возраста, страдающим ранним детским аутизмом, часто выглядит следующим образом: отец работает большую часть времени и проявляет минимум активности в воспитании ребёнка. Мама исполняет роль домохозяйки, несёт на себе полную ответственность за физическое и моральное воспитание ребёнка, однако её позицию можно назвать подчинённой. Уровень конфликтов в такой семье обычно невысок. При высоком уровне слияния матери и ребёнка отмечаются чрезмерная строгость родительской фигуры и подавление воли воспитанника. В связи с этим будущее видится подростком туманно, и он демонстрирует пессимистическое отношение к действительности. Кроме этого, наблюдается вторичная аутизация всей семьи: уровень

контакта с другими членами семьи (например, родителей проблемного ребёнка со своими же родителями, или своими братьями/сестрами) сводится к нулю, поскольку такие люди не выдерживают критики в свой адрес в отношении воспитания своего ребёнка. [2, с. 5]

Следует отметить, что при таких условиях возникает острая необходимость в психолого-педагогической помощи всей семье, которая занимается воспитанием ребёнка с синдромом раннего аутизма. В связи с этим педагогам будет интересна разработанная И. И. Поташовой (г. Москва) и Е.Д. Худенко (г. Москва) технология систематического тренинга оптимизации детско-родительских отношений (далее СТЭДРО). [3, с. 176] Она направлена на решение таких задач, как:

- оптимизация детско-родительских взаимоотношений;
- гармонизация межличностных отношений между диадой «мать с больным ребёнком» и членами семьи, членами семьи и другими (посторонними) лицами;
- коррекция неадекватных поведенческих и эмоциональных реакций родителей детей-инвалидов;
- развитие коммуникативных форм поведения, способствующих самоактуализации и самоутверждению;
- формирование навыков адекватного общения с окружающим миром.

Основной эффект занятий по этой методике состоит во взаимопомощи и эмпатии. Таким образом, помогая своему ребёнку, взрослый помогает в первую очередь самому себе. Эта программа является существенным усовершенствованием таких классических форм работы с родителями, как консультирование по проблемам развития ребёнка, консультирование по запросу, тематическое консультирование, психотерапевтическая работа. Занятия СТЭДРО проводятся группами по трём направлениям: развитие и наполненность семейных отношений, где воспитывается ребёнок с ранним аутизмом; формирование навыков правильного взаимодействия с самим ребёнком; развитие уверенности в собственных силах. Форма занятий игровая, в ней принимают участие дети, родители и психолог, причём последний старается быть «серым кардина-

лом» – руководить процессом незаметно, подталкивая взрослых к пониманию своих детей. Весь тренинг поделён на два этапа. На первом этапе свой подход демонстрирует специалист, он показывает родителям, как нужно обращаться с ребёнком, указывает его сильные и слабые стороны, даёт специальные задания и упражнения, которые родители выполняют с ребёнком дома. Если родители чересчур пассивны, задача специалиста – замотивировать их для продолжения занятий с ребёнком дома.

Второй этап характеризуется играми, которые помогают развивать и обучать малыша. Обычно это выглядит так: сначала специалист занимается с ребёнком в индивидуальном порядке, а мама наблюдает. Затем дома мама воспроизводит эти занятия и выполняет другие домашние задания, заданные специалистом. Далее в рамках занятия мать и специалист меняются ролями, зафиксированными в начале данного этапа. Так специалист осуществляет контроль за отношениями матери и ребёнка, а мать учится новым приёмам и методам воспитания, пригодным для повседневной жизни.

Таким образом, именно СТЭДРО позволяет осуществить качественное психолого-педагогическое сопровождение семьи, направленное на развитие собственных ресурсов. Специалисты стараются раскрыть мотивацию и желание взрослых вновь активизировать свои социальные связи, стать открытыми для людей, что положительно влияет и на их общение с детьми. Этот подход даёт возможность плавно включать необходимые коррекционные приёмы работы с ребёнком в повседневную жизнь семьи и постепенно улучшить взаимопонимание между ребёнком и родителями, а также поднять самооценку последних.

Позитивный психологический климат семьи, несомненно, влияет на развитие ребёнка. В свою очередь заметная динамика в развитии ребёнка положительно сказывается на эмоциональном состоянии родителей. Эти процессы взаимозависимы. Поэтому так важно, занимаясь проблемами детей аутистов, уделять большое внимание работе с их семьями.

Библиографический список:

1. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста [Текст] / сост. С. Ю. Циркин. – Москва, 2002. – С. 185.
2. Рудик, О. С. Как помочь аутистическому ребёнку. Книга для родителей [Текст] : метод. пособие / О. С. Рудик // Коррекционная педагогика. – Москва : Гуманитарный изд. центр «ВЛАДОС», 2014. – С. 5–6.
3. Башина, В. М. Ранний детский аутизм [Текст] / В. М. Башина // Исцеление : альманах. – Москва, 1993.
4. Захарова, Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с аутизмом [Текст] / Е. В. Захарова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по матер. XLV междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск : СибАК, 2014. – № 10 (45).
5. Поташова, И. И. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих ребёнка с синдромом раннего детского аутизма [Текст] / И. И. Поташова // Психолого-педагогическое сопровождение семьи в реалиях современного социокультурного пространства : материалы международной научно-практической конференции / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2012. – С. 174–179.

Трифаничева Е.В., Чичканова И.А.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЁНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦЕНТРА

В статье показана важность комплексного сопровождения семьи как первичного института социализации ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, перечислены основные трудности таких семей и эффективные направления взаимодействия между семьей и педагогом.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, работа с семьей.

Программа модернизации современного образования акцентирует внимание на исключительной роли семьи в воспитании и образовании детей с ограниченными возможностями здоровья. Признание важности семейного воспитания диктует необходимость находить новые эффективные формы сотрудничества семьи и образовательного учреждения. Введение федеральных государственных образовательных стандартов придаёт особую значимость систематической работе с семьями детей, имеющих особые образовательные потребности. Главная идея стандартов – это договор между личностью, семьёй, обществом и государством. Выделение блока работы с родителями обучающихся имеется теперь в каждой рабочей программе педагога, однако создание отдельной программы психологической работы с родителями детей с ОВЗ является актуальной задачей на сегодняшний день.

Взаимодействие с родителями должно учитывать специфические особенности каждой семьи: социальный статус, микроклимат, включённость и заинтересованность родителей в образовательном процессе – и носить индивидуальный, дифференцированный характер.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, имеющие временные или постоянные нарушения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий для получения образования. К этой категории относятся дети, имеющие трудности различного рода: это нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, задержка развития речи и интеллекта, а также преимущественные нарушения эмоционально-волевой сферы. Отклонения в физическом развитии ребёнка зачастую являются причиной различного рода трудностей, которые возникают в процессе адаптации в социуме. Особенно это затрагивает детей, которые не могут вести активный образ жизни, в такой ситуации они оказываются изолированными от полноценного взаимодействия с социумом и не имеют возможности или не умеют наладить контакт со сверстниками. И тогда на первый план выходит важнейшая задача для педагогов и родителей – помочь такому ребёнку почувствовать уверенность в своих силах и достичь максимально возможных результатов в процессе взаимодействия с окружающим миром.

Л. С. Выготский; П. Я. Гальперин, С. Я. Рубинштейн в качестве превалярующей стороны в процессе развития личности отмечали её социальный опыт, который в процессе усвоения не только обогащается множеством знаний и умений, но и параллельно осуществляет развитие способностей личности и формирует её как единое целое. Семья – первичный институт социализации личности ребёнка. Нарушения в этой структуре могут приводить к самым сложным и разнообразным личностным проблемам. Профилактическая и коррекционная

работа только с ребёнком значительно менее эффективна, чем работа со всей семьей в целом. Поэтому активная работа с семьей – важная часть социально-психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Именно семья имеет существенные возможности в решении целого ряда вопросов: воспитания детей, включения детей в различные социальные взаимодействия, становления их как активных членов общества. Дети обращаются за поддержкой к своим близким для преодоления болезненных состояний, при выполнении различных медицинских процедур, необходимых для поддержания их самочувствия. Благоприятная семейная обстановка может помочь ребёнку в преодолении и этих трудностей. Исходя из опыта работы и анализа характера обращений к нам в течение последних лет можно сделать вывод, что такая форма работы, как сопровождение семей, воспитывающих особого ребёнка, является крайне востребованной и актуальной на данном этапе. В каждой семье, имеющей ребёнка с ограниченными возможностями жизнедеятельности, существуют свои особенности, свой психологический климат, который так или иначе воздействует на ребёнка: либо способствует его реабилитации, либо, наоборот, тормозит её. Тем не менее семья как модель общества выступает важным звеном процесса развития личности ребёнка. Именно родители осуществляют включение особого ребёнка в сложный и неоднозначный окружающий мир.

Обобщив данные социально-психологических диагностик приходящих к нам за помощью семей, мы выделили неко-торые общие характерные особенности:

- отсутствие знаний родителей о медицинских особенностях и психологических трудностях своего ребёнка. Из-за этого многие родители не знают, чем могут помочь своему ребёнку;
- индивидуальные особенности ребёнка зачастую не совпадают с ожиданиями родителей, что приводит к осознанному или неосознаваемому чувству неудовлетворённости, раздражению, отсутствию уверенности в будущем;
- семейные взаимоотношения часто искажаются. Интересы семьи сосредоточены преимущественно на особом ребёнке, иногда в ущерб интересам других членов семьи;
- круг вне семейного функционирования сужается. Родители сознательно ограничивают круг общения ребёнка, избегают новых знакомств, тем самым приводя его к дизадаптации и социальной изолированности;
- в стиле воспитания отмечается или воспитательная неуверенность, или гиперопека, когда родители уделяют ребёнку очень много внимания и стараются удовлетворить любые его желания, потакают капризам, что неизбежно приво-

дит ребёнка к неконструктивному взаимодействию с окружающими.

Это своего рода замкнутый круг, в котором семье объективно не хватает ресурса и понимания способов и принципов совместной жизни, а также взаимодействия с особым ребёнком. Такая позиция членов семьи усугубляет положение ребёнка.

Для гармонизации жизнедеятельности семьи, преодоления вышеперечисленных сложностей необходимо проведение систематической, комплексной работы по сопровождению семьи детей с ОВЗ, которая должна быть направлена на формирование эмоциональной стабильности семей, восприимчивости членов семьи к другим людям и окружающему миру. Всё это даёт возможность значительно снизить уровень невротизации родителей, воспитывающих особенного ребёнка, и гармонизирует детско-родительские отношения. Поэтому своевременное содействие со стороны педагогов в преодолении вышеперечисленных трудностей является приоритетным направлением в работе педагога с родителями. Процесс реализации психолого-педагогической поддержки родителей является долгосрочным и требует комплексного участия всех специалистов, взаимодействующих с ребёнком: педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителя-логопеда. Однако доминирующая роль в этом процессе, на наш взгляд, принадлежит педагогу-психологу, поскольку именно он разрабатывает конкретные мероприятия, направленные на психологическую помощь детям и их родителям.

В ходе реализации психолого-педагогического сопровождения ребёнка и его семьи можно выделить следующие основные задачи:

- расширить знания родителей в области психологии развития детей и практических педагогических приёмов, что делает родителей более компетентными в области педагогики и психологии развития;
- выработать рациональный тип реакции на факт особого статуса ребёнка и сформировать адекватное внутреннее понимание его состояния;
- практически овладеть навыками конструктивного взаимодействия со своими детьми;
- заложить основы гармоничного стиля воспитания;
- повысить реабилитационный потенциал ближайшего социального окружения ребёнка;
- стимулировать активную жизненную позицию членов семьи в вопросах физического и духовного развития ребёнка.

Для решения данных задач специалисты психолого-педагогической службы работают по следующим направлениям:

1. Профилактическая работа.
2. Просветительская работа.
3. Консультативная работа.
4. Коррекционно-развивающие занятия.

В рамках профилактической работы специалистами проводится работа, направленная на своевременное выявление и предупреждение возможных нарушений психического и психосоматического здоровья, осложнений в психическом развитии и становлении личности ребёнка. В связи с этим ведётся систематическое наблюдение за поведением и эмоцио-

нальным состоянием детей на занятиях со специалистами, у членов семьи выясняются особенности поведения ребёнка, на заседаниях ППк определяется и корректируется оптимальный образовательный маршрут для ребёнка в учреждении, определяются необходимые и оптимальные формы взаимодействия с родителями и членами семей.

Важной частью взаимодействия психолога с семьей, воспитывающей ребёнка с ОВЗ, является просветительская работа, в рамках которой специалисты раскрывают важные вопросы функционирования семейной системы, стилей воспитания, закономерностей развития ребёнка в целом и особенностей развития данной категории детей. В рамках просвещения регулярно проводятся родительские встречи, посвящённые актуальным вопросам развития, воспитания и обучения детей с особенностями развития. Также эффективной формой просвещения является проведение семинарских занятий, на которых психолог совместно с родителями обсуждают проблемы, волнующие семью, разбирают современные игровые приёмы взаимодействия с детьми в домашних условиях.

В рамках консультативного направления проводятся индивидуальные и семейные консультации по запросам родителей, членов семьи и самих детей. Консультации также могут быть направлены на профилактику причин невысокой результативности коррекционной работы с семьей, а именно личностные неосознаваемые установки родителей, которые в психотравмирующей ситуации препятствуют установлению гармоничного контакта с ребёнком и окружающим миром. К таким установкам можно отнести:

- неприятие трудностей ребёнка, отказ от понимания существования проблем в его развитии, их частичное или полное отрицание;
- гиперболизацию проблем ребёнка;
- страх ответственности;
- неконструктивные формы взаимоотношений с ребёнком;
- рассмотрение рождения больного ребёнка как наказание за что-либо;
- нарушение взаимоотношений в семье после его рождения.

Положительные результаты в коррекционно-развивающем процессе возможны только при условии налаживания эффективного контакта с семьей. Появляется возможность такой формы работы, как совместные занятия, демонстрация и разбор занятий с обучающей целью. Включение родителей в коррекционно-развивающие занятия помогает повысить продуктивность работы за счёт выработки единства требований и заинтересованности в коррекционном процессе. Партнерство педагогов и родителей в создании единого коррекционно-развивающего пространства на занятиях и дома обеспечивает ребёнку с особенностями развития успешную социализацию и адаптацию.

Обобщая всё вышесказанное, можно сказать, что в работе по сопровождению семей, имеющих детей с ОВЗ, мы стремимся к тому, чтобы родители и другие члены семьи получили надежную поддержку и уверенность в своих действиях, а не остались наедине со своими страхами и сомнениями.

Библиографический список:

1. Казьмин, А. М. Организация деятельности лекотек и служб ранней помощи [Текст] / А. М. Казьмин. – Москва : Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2011.

2. Казьмин, А. М. Российская лекотека [Текст] / А. М. Казьмин. – Москва : Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2006.
3. Солодянкина, О. Воспитание ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в семье [Текст] / О. Солодянкина. – Москва : АРКТИ, 2007.
4. Специальная психология [Текст] : учебник / под ред. В. И. Лубовского. – Москва : Юрайт, 2016.
5. Суслова, Т. Ф. Психология семьи с основами семейного консультирования [Текст] : учебник и практикум / Т. Ф. Суслова, И. В. Шаповаленко. – Москва : Юрайт, 2016. – (Бакалавр: Академический курс).

Трушина В.В.

ФАКТОРЫ ЗАЩИТЫ И РИСКА В ПСИХОСОЦИАЛЬНОМ СОПРОВОЖДЕНИИ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ПОДРОСТКА С ОВЗ

В исследовании проведен метаанализ имеющихся научных результатов исследования проблем, связанных с психосоциальным сопровождением семьи, воспитывающей ребёнка с ОВЗ. Анализ позволил выявить домены факторов риска и защиты, которые позволяют на практике выстраивать приоритетность мишеней при психосоциальном сопровождении семьи, воспитывающей ребёнка с ОВЗ.

Ключевые слова: многофакторные домены, модель, семья, факторы риска и защиты, сопровождение семьи, воспитывающей ребёнка с ОВЗ.

Самое раннее представление ребёнка о себе, о других людях, об окружающем мире, о плохом и хорошем обеспечивается взаимодействием членов семейной системы, и семья остаётся важной для развития всех её членов на любой стадии жизненного цикла. [1] В настоящее время ведётся активный поиск многофакторных моделей психосоциальных вмешательств в семье, где воспитывают ребёнка с ОВЗ. Семья фокусирует в себе многочисленные факторы внутреннего и внешнего воздействия. Одной из важнейших функций при воспитании детей с ОВЗ является то, что семья формирует у них будущие социальные компетенции.

В ходе взросления в семье дети испытывают влияние факторов риска и защиты на всех уровнях развития: личностном, социальном и культурном.

Для определения факторов защиты внутрисемейного психологического климата мы будем отталкиваться от факторов риска. Существует множество факторов риска в семье, каждый из которых представляет собой угрозу психологическому и социальному развитию человека. Каждый из перечисленных ниже факторов может оказывать воздействие на ребёнка в зависимости от фазы его развития.

Под факторами риска понимаются условия, предполагающие угрозу психологическому и социальному развитию в семье ребёнка с ОВЗ.

Цель, которую мы перед собой ставим, – создание благоприятного психологического климата в семьях, воспитывающих ребёнка с ОВЗ.

Факторы риска

Мы предлагаем выделить следующие группы факторов:

- индивидуальные факторы риска;
- факторы риска «школа»;
- факторы риска «микрорайон».

Индивидуальные факторы риска при кризисном развитии могут характеризоваться рядом специфических особенностей [2]:

- повышенный эгоцентризм;
- тяга к сопротивлению, упрямству, протесту, борьбе против воспитательных авторитетов;

- амбивалентность характера, то есть одновременно наличие двух и более противоположных черт характера (например, стремление быть похожим на взрослого и неприятие мнения взрослого);

- стремление к неизвестному, рискованному;
- обострённая страсть к взрослению;
- стремление к независимости и отрыву от семьи;
- незрелость нравственных убеждений;
- склонность преувеличивать степень сложности проблем;

- кризис идентичности;
- негативная или несформированная Я-концепция;
- низкая переносимость трудностей.

Факторы риска «школа»:

- стремление бросить школу;
- частые переходы из одной школы в другую;
- неспособность к обучению;
- низкая успеваемость;
- нет заинтересованности родителей в успехах ребёнка;
- отстранение от занятий;
- частые прогулы;
- участие в криминальных группировках;
- неприятие у сверстников;
- связи с агрессивными или «трудными» сверстниками.

Факторы риска «микрорайон»: отсутствие развитой досуговой инфраструктуры (клубов по месту жительства, спортивных объектов и т. п.);

Все группы факторов важно проговаривать с семьёй в рамках консультирования при сопровождении семьи.

При анализе семейных факторов защиты ряд авторов предлагают в первую очередь уделять внимание «поддержке социальных сетей». Такие условия обеспечивают постоянное взаимодействие между членами семьи и ближайшим окружением, где развиваются взаимопонимание и взаимопомощь со стороны общих друзей и социальных групп, направленные на улучшение психологического климата. Другие авторы считают, что на здоровье и трезвое поведение аналогично влияет культура семьи. Поэтому, по их мнению, необходимо начинать с

решения проблем, лежащих в обычаях и традициях, которые семья выстраивает и соблюдает на протяжении всей своей жизни. Ряд исследователей особую роль отводят стрессам и труднопреодолимым проблемам, которые также значительно влияют на психологическое здоровье каждого члена семьи в зависимости от возраста. Внезапные события, рискованные ситуации отражаются на личном поведении и навыках преодоления психологических проблем каждого члена семьи. [1; 2]

Наличие в семье твёрдых правил поведения и разумного родительского контроля может быть защитным фактором в отношении формирования психологического климата в семье, воспитывающей ребёнка с ОВЗ.

Особенно важным защитным фактором в развитии таких детей являются духовно-нравственные ценности семьи: если в семье чётко разграничено, что такое «хорошо» и что такое «плохо», «правильно» и «неправильно», «можно» и «нельзя», то ребёнок это усваивает и руководствуется данными представлениями о жизни в своих действиях и поступках. [3]

Также очень важна взаимная привязанность в паре «родитель – ребёнок», особенно в детском и подростковом возрасте, поскольку она позволяет предупредить у подростка, в частности, развитие девиантного (отклоняющегося) поведения. [4]

Внутрисемейные границы риска и защиты выстроены по событиям, оказывающим значимое влияние на этапы формирования ребёнка с ОВЗ. Совокупность факторов устойчивости, риска и защиты каждого представителя семьи составляют социально-психологический профиль семьи. [5]

Таким образом, факторы защиты являются базовыми, они активно используются для формирования благоприятного психологического климата в семье, здоровья. Факторы домена риска или уязвимости уже создают неблагоприятный профиль, в котором ресурсы формирования здоровья и поведения искажены и заметно снижены.

Библиографический список:

1. Коваль, Н. А. Психология семьи и семейной дезадаптивности [Текст] / Н. А. Коваль, Е. А. Калинина. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2007.
2. Андреева, Т. В. Психология семьи [Текст] : учебное пособие / Т. В. Андреева. – Санкт-Петербург : Речь, 2010.
3. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения [Электронный ресурс] / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2009. – № 13. – Режим доступа: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-13/edinaja-konceptija-specialnogo-federalnogo-gosudarstvennogo>.
4. Зарецкий, В. В. Инновационный проект «Дети как дети. Воспитание в обществе толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья» [Текст] / В. В. Зарецкий, А. Р. Маллер // Непрерывное педагогическое образование.RU. – 2014. – № 7. – С. 5.
5. Богданова, Е. В. Основные принципы обучения и развития детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Е. В. Богданова, И. А. Дьяченко // Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире. – Москва, 2015. – С. 98.

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов

Научное издание

**ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ:
ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

Материалы II всероссийской (заочной) научно-практической конференции,
г. Барнаул, 24–25 февраля 2017 г.

Под редакцией М.В. Сурниной

Подписано в печать 10.05.2017 г.
Объем 44,3 п.л. Формат 60х84/8. Бумага офсетная.
Гарнитура Calibri. Тираж 100 экз. Заказ №30.
Отпечатано в ООО «Колибри»
656043, г. Барнаул, ул. Гоголя, 85 В, офис 1,
т. 8(3852) 639-557